

Technická univerzita v Liberci  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

**Studijní program:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rozvíjení čtenářství na 1. stupni ZŠ  
Development of reading at primary school

**Autor:**

Miroslava Jeřábková

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

K Zastávce 289

280 00, Veltruby

**Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.**

**Počet**

stran	grafů	pramenů	příloh
69	8	43	5

V Liberci dne: 5.4.2008

## **Prohlášení k využívání výsledků DP**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

## **Prohlášení o původnosti práce**

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 5.4. 2008

podpis:

## **Poděkování:**

Ráda bych ve své diplomové práci poděkovala PhDr. Jitce Novotové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost. Dále děkuji paní Věře Severové, která mi z Krajské vědecké knihovny v Liberci vyhledala některé prameny, týkající se tématu této práce. V neposlední řadě děkuji své rodině za velkou podporu při psaní diplomové práce.

**Anotace:****Rozvíjení čtenářství na 1. stupni**

Tato diplomová práce se zabývá metodami k dosažení rozvoje čtenářství na 1. stupni. Nezájem dětí o literaturu a četbu, zvláště v posledních letech, je velice alarmující. V naší diplomové práci se snažíme poskytnout postupy, které učitelům pomohou četbu žákům více přiblížit. Pomocí metody dotazníku byly vyhodnoceny organizační formy a metody, které jsou motivačně nejvíce vhodné pro rozvíjení čtenářství na 1. stupni.

**Annotation:****Development of reading at primary school**

This graduation theses is engaged in the methods of achieving of reading at primary school. Children are not interested in literature and reading especially in last years and that is alarming. We try to offer the processes in our graduation theses which can help teachers to put nearer reading for pupils. The organization forms and methods which are the most suitable for motivation of development of reading at primary school were analysed by the help of questionnaire method.

**Annotation:****Die Förderung der Lesebereitschaft in der Grundstufe**

Diplomarbeit befasst sich mit den Methoden die zur Steigerung der Lesebereitschaft in der Grundstufe führen. Die Mangelnde Lesebereitschaft der Kinder ist insbesondere in den letzten Jahren sehr allarmierend. In unserer Diplomarbeit sind wir bemüht der Lehrerschaft solche Methoden anzubieten, die es ermöglichen den Schülern die Lektüre näher zu bringen. Mit der Fragebogenmethode wurden die Organisations und Methodenformen ausgesucht, die sich in punkto Motivation besonders eignen die Lesebereitschaft der Kinder zu erhöhen.

**Klíčová slova:**

metody výuky čtení  
rozvíjení čtenářství  
motivace k četbě  
výuka na 1. stupni ZŠ  
výuka čtení u dyslektiků

**Key words:**

education methods of reading  
developing of reading  
reading motivation  
elementary school education  
dyslexic reading education

**Die Schlüsselwörter:**

die Methoden des Lesenterrichtes  
der Aufbau von Leselust  
die Lesemotivation  
der Unterricht in der Grundschule  
der Lesenterricht bei den Leseschwachen

## Obsah

1. Úvod	1
<b>2. Teoretická část</b>	3
2.1 Historický pohled na výuku čtení	3
3. Čtenářství a čtenářská gramotnost	6
3.1 Co je čtenářství a čtenářská gramotnost?	6
3.1.1 Čtenářské výzkumy (PISA,PIRLS)	7
4. Vliv rodiny na rozvoj čtenářství	11
4.1 Rodina, dítě a četba	11
5. Rozvíjení čtenářství ve škole	14
5.1 Cíle a obsah literární výchovy na 1. stupni dříve a dnes (porovnání)	14
5.2 Metody a organizační formy literární výchovy	17
5.2.1 Charakteristika výukových metod	17
5.2.2 Výukové metody a aktivity v literární výchově vhodné pro rozvoj čtení	19
5.2.3 Charakteristika organizačních forem	24
5.2.4 Charakteristika jednotlivých organizačních forem	26
5.2.5 Některé organizační formy vhodné pro rozvoj čtenářství	29
5.3 Význam motivace v literární výchově	31
5.3.1 Motivace z psychologického hlediska	31
5.3.2 Motivace z pedagogického hlediska	32
5.3.3 Vnější a vnitřní motivace ve výuce čtení na 1. stupni ZŠ	33
5.4 Individuální přístup k žákovi s dyslexií při rozvíjení čtenářství	36
5.4.1 Úvod k dyslexii	36
5.4.2 Individuální přístup k žákovi s dyslexií	38
<b>6. Praktická část</b>	41
6.1 Výzkum	41
6.1.1 Cíl výzkumu	41
6.1.2 Výzkumné problémy	41
6.1.3 Hypotézy o výsledcích výzkumu	42
6.1.4 Metody výzkumu	42
6.1.5 Respondenti výzkumu	43
6.1.6 Výzkumný vzorek – žáci	43

6.1.7 Závěry z výzkumného vzorku – žáci	51
6.1.8 Výzkumný vzorek – učitelé	54
6.1.9 Závěry z výzkumného vzorku – učitelé	59
6.1.10 Diskuse	61
7. Závěr	63
Literatura	67
Přílohy	

*S pomocí knih se mnozí stávají  
učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.*

*(J. A. Komenský)*

## **1. Úvod**

---

Prvním impulsem k výběru tématu diplomové práce – Rozvíjení čtenářství na 1. stupni – byla pedagogická praxe, kterou jsme vykonávali na několika základních školách během studia na Technické univerzitě v Liberci.

Ve většině případů jsme se setkali s faktem, že děti mají stále menší chuť přečíst si knihu. Výuka čtení je pro ně spíše odpočinkovou hodinou. Četba se z jejich života pomalu vytrácí. Vytlačují ji televizní seriály, akční filmy a počítačové hry.

Velkou váhu pro rozvoj a kladný vztah ke čtenářství dětí mají jejich rodiče. Jsou to právě oni, kteří předčítají dětem první pohádky, do ruky dávají první knížky. Také je důležité, aby dítě vidělo, že rodiče čtou, že četba je pro ně důležitou součástí života. Děti předškolního a mladšího školního věku rády napodobují autority, proto by jim rodiče měli jít jako první za vzor. Jestliže je však vztah k četbě v rodině omezen na minimum, dítě nemá prakticky žádný čtenářský vzor a tím pádem se setkává s knihou minimálně. V tomto případě nastupuje velká role učitele. Jeho posláním je přivést děti všemi možnými způsoby a prostředky ke kladnému vztahu k četbě. Tato cesta bývá někdy hodně složitá, končí-li ale tím, že děti budou pohlížet na knihu jako na svého kamaráda, je to pro učitele to nejcennější, co může od dětí dostat.

I my jako budoucí učitelé jsme se zamysleli nad tím, čím a jak přesvědčit žáky, že četba jim dá mnohem více než trávení dlouhých hodin u počítačových her nebo sledování nesmyslných akčních filmů.



Jeden z prvních úkolů učitele je nastolit dětem nástroje kulturní komunikace, především v oblasti jazykové výchovy. K tomu, aby děti získaly kvalitní vyjadřovací schopnosti a dostatečnou slovní zásobu, je potřeba sečtělost dětí. Velkou roli zde hraje vztah ke knížkám, kvalitní výběr literatury. Učitel by si měl promyslet, jak bude děti motivovat k četbě, jaké metody použije ve svých hodinách čtení. Jestliže žáci budou každou hodinu číst příběh za příběhem z jedné a té samé čítanky, tak touto cestou kladný vztah k četbě a literatuře jistě nenajdou.

V naší diplomové práci budeme zkoumat, jaké metody a organizační formy učitelé při výuce používají. Za našich školních let jsme se při těchto hodinách setkávali pouze s frontální výukou. Je tedy na našich školách nějaký posun? Proto se zaměříme na to, jak se čtení vyučuje dnes, jak a čím dochází k rozvíjení čtenářství u žáků. Dále se zaměříme na to, jaké postoje mají děti k četbě a jak hodnotí výuku čtení ve škole.

## 2. Teoretická část

*Četba jsou otevřené dveře do kouzelného světa.*

(MAURICA)

### 2.1 Historický pohled na výuku čtení

---

Již v díle Jana Amose Komenského Počátky čtení a psaní se setkáme s myšlenkami, jak děti naučit číst a dále v nich rozvíjet touhu po čtenářství. Podle Komenského by se děti měly učit číst diferencovaně od pěti až osmi let podle toho, jak jsou vyspělé a nadané. (Komenský, 1946) I učitelům byl Komenský nápomocný čítankou Počátky, která obsahuje mimo jiné přípravu čtenářskou. Podle Učitele národů by kantor měl při výuce nejdříve „...vzbudit zájem dětí o četbu a o knihy“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 12) Další části výuky se týkají nácviku čtení a psaní, kdy v konečné fázi Komenský doporučuje četbu vhodných knih, obsahově žákům přiměřené.

Metodické poznámky týkající se čtení se dále nacházejí v dílech J. A. Komenského Orbis sensualium pictus a Vestibulum novissimum. „Podle knihy Orbis sensualium pictus se žáci učili číst prohlížením obrázků a nadpisů umístěných nad nimi.“ (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 20)

Komenský se odpoutal od náboženských textů učebnic čtení. V jeho díle Orbis pictus – Svět v obrazech – děti nacházely obrázky, které vycházejí z jejich života. „Zdůraznil tu obsahovou stránku čtení a tím předstihuje dobu o staletí.“ (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 20)

Čtení by mělo být žáky zvládnuté tak, aby jim bylo nápomocné pro další vzdělávání.

Podle Komenského je ve výuce velmi důležité i to, jak učitel s dětmi pracuje. Santlerová cituje Komenského rady, jak pracovat s dětmi: „Učitel musí žákům trpělivě radit, opravovat chyby, chválit jejich úspěchy. Jestliže nechápou obsah některých slov, musí vysvětlovat.“ (Santlerová, 1995, s. 37)

Zamyslíme-li se nad všemi uvedenými myšlenkami Jana Amose Komenského, můžeme říci, že se v pedagogickém procesu dochovaly dodnes. Svými spisy pomohl jak učitelům, aby věděli, jak děti čtení naučit, tak rodičům, kteří se s dětmi učili.

Z alternativní pedagogiky je vhodné zmínit myšlenky propagátora tzv. winnetské soustavy C. D. Washburneho. Děлил učební látku na dvě části. Řekněme na teoretickou a praktickou. V první části bylo učivo, které každý žák absolvoval podle svého vlastního tempa. Druhá část se skládala z praktických úkolů. Ty už žák řešil v pracovní skupině. Skupinky byly tvořeny dětmi se stejnými či podobnými zájmy a schopnostmi určité úrovně.

Washburne kladl velký důraz na individuální kontrolu a zápis chyb. Podle druhu chyb byl každému žákovi jiným způsobem zpracován jeho individuální pracovní program. Chybně přečtená slova žák důkladně procvičoval. Do čteného textu zařazoval obrázky pro lepší a snadnější pochopení textu. S obrázky ve výuce čtení pracoval i Jan Amos Komenský, což bylo zmíněno výše.

C. Freinet ve své „aktivní škole“ přinesl spoustu zajímavých vyučovacích technik i pracovních postupů. Dle Celestina Freineta dítě stojí v centru výchovy. Do dějin čtení se zapsal svou školní tiskárnou, jenž mu pomáhala k výuce čtení. Freinet a jeho žáci tiskli vlastní učební texty, časopisy a další pomůcky pro přiblížení čtenářství celé škole. Z hodin slohu poté jeho zásluhou vznikaly pestré projevy žáků, díky „metodě svobodných textů,“ ze kterých se postupem času vytvářela „kniha života“ dané školy. Žáci o výuce pracovali se slovníky, knihovnou, časopisy, školní kartotékou, audiovizuální technikou. Díky tvořivému přístupu C. Freineta byly hodiny založené na aktivitě a vlastní tvořivosti žáků mnohem přitažlivější a záživnější pro celý kolektiv.

Web: Česká škola, Radek Sárközi. Web pro základní a střední školy [online]  
Computer Press, a.s. Brno, Bystrc 2008 [cit. 29. listopadu 2002; 8:39 SEČ]  
Dostupné na Internetu:

<<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=100878&CAI=2125>>

Shrneme-li závěry zmíněných historických pramenů, dostáváme prakticky kontinuální linii, která nám ukazuje trendy, kterými bychom se měli nadále ubírat, abychom prohlubovali zájem dětí o četbu a literaturu. Je zřejmé, že základní myšlenky vyřčené Janem Amosem Komenským nejsou a nikdy nebudou přežitými. Ale je třeba dle vývoje lidské společnosti klást také důraz na vývoj individuálního přístupu ke studentům a prohlubování jejich osobnosti a profilů jejich temperamentů, abychom je přiblížili a nasměrovali na jejich cestě za věděním a zájmem o četbu.

Historické názory a myšlenky týkající se výuky čtení nám daly impuls k tomu, abychom i my dokázali vést čtenářství dále, vytvářeli nové myšlenky a metody, kterými i přes tempo naší doby přimějeme naši mládež k zájmu o čtení a k touze po čerpání věděním z okruhů, které jsou jim blízké.

### **3. Čtenářství a čtenářská gramotnost (PISA a další výzkumy)**

---

#### **3.1 Co je čtenářství a čtenářská gramotnost?**

---

Podle Řeřichové můžeme termín čtenářství označit jako: „Souhrn aktivit vyznačující se schopností, chutí, zálibou a potřebou uplatnit dovednost čtení a vedoucí prostřednictvím čtení k všestrannému rozvoji osobnosti.“ (Řeřichová, 1999, s. 7)

Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Tato definice se totiž mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti, v ekonomice a v kultuře.

Definice čtenářské gramotnosti, která je uvedena ve výzkumu PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study–Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti), zní: „Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.“ (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 11)

Průcha, Walterová, Mareš považují čtenářskou gramotnost (angl. reading literacy) za „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 24)

Jiná definice z výzkumu IALS 1997 (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých) zní: „Čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních

cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu." Tyto definice se zaměřovaly na pojetí čtení jako nástroje k dosahování cílů, nezdůrazňovaly však aktivní a iniciativní úlohu čtenáře při porozumění a využití informací. Až nejrozsáhlejší a nejprestižnější světový výzkum PISA (Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků) zdůraznil schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti. Definice podle tohoto světového výzkumu zní: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

Web: ÚIV - Ústav pro informace ve vzdělávání. Srovnání výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA [online] 2008 [cit. 13. února 2008; 11.14 SEC] Dostupné na Internetu: <<http://www.uiv.cz/tisk/86/342>>

Se všemi uvedenými definicemi souhlasíme, neboť se domníváme, že čtenářská gramotnost není pouze o tom, že člověk dokáže přečíst zadaný text, ale že s ním dokáže pracovat, dále ho rozvíjet, přemýšlet o něm.

### 3.1.1 Čtenářské výzkumy (PISA, PIRLS)

---

V roce 2001 se Česká republika účastnila výzkumu PIRLS (definice viz. výše), který se zaměřil na žáky 4. ročníků. Výzkumu se zúčastnilo 35 zemí. Byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky. Hlavním výzkumným cílem PIRLS je osvojování čtenářské gramotnosti.

Zde jsou výsledky, jak si čeští žáci čtvrtých ročníků stojí v otázce čtení mezi 35 zeměmi: (Krampolová, Potužníková, 2005)

- čeští žáci se v testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2001 umístili nad mezinárodním průměrem
- naši žáci jsou po přečtení textu vyzváni určit jeho hlavní myšlenku či vysvětlit, jak porozuměli tomu, co přečetli. Na druhou stranu se málo setkávají s tím, že by měli posoudit styl nebo strukturu textu, srovnat tento text s jinými, již známými texty
- ve všech škálách byly dívky lepší než chlapci, a to se potvrdilo nejen v České republice, ale i v ostatních zemích
- u nás i v jiných zemích čtou dívky mnohem častěji než chlapci. Je to dané tím, že dívky baví četba víc než chlapce
- nejoblíbenější četba našich žáků je naučná literatura a časopisy. Dále se výzkumem zjistilo, že nejméně oblíbené jsou příběhy a romány
- učitelé při výuce používají nejčastěji učebnice a čítanky. V jiných zemích naopak dávají přednost dětským knihám. U nás se používají pouze jako doplňkový materiál
- přibližně 90% českých škol má školní knihovny, ty však nejsou pro výuku příliš používané
- hodiny čtení jsou u nás nejvíce zaměřeny na čtení nahlas, učitel do nich zasahuje tím, že vysvětluje neznámá slova v textu
- doplňkovou činností je u nás metoda čtení potichu
- Česká republika je zemí, kde děti nejméně rády čtou (I. Krampolová, E. Potužníková, 2005)

V roce 1994 byl v ČR proveden výzkum ve čtvrtých ročnících plzeňských škol, týkající se jedenáctiletých čtenářů. O deset let později se tentýž výzkum opakoval, aby se zjistilo, jak se čtenářství čtvrtých tříd změnilo. Informace a výsledky výzkumu shrnula ve své knize *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých* Ladislava Lederbuchová. (Lederbuchová, 2004)

Výzkum se skládal z několika částí a trval tři týdny. Nejprve byl dětem dán dotazník k vyplnění. Posléze následovaly umělecké texty od českých a světových spisovatelů (J. V. Sládek, V. Holan, V. Čtvrtek, R. Bradbury). Děti si daný text měly za úkol přečíst a následně vyplnit k textu zadané otázky.

Výsledky podle autorky nejsou z obou etap zcela identické, přesto výzkumy z roku 2004 potvrzují zjištění z roku 1994.

Nyní uvedeme několik bodů, které byly výsledky zjištěny, jak v roce 1994, tak o deset let později:

- z dotazníků bylo zjištěno, že děti rády čtou
- v oblibě čtení převažují dívky
- u dětí převažuje obliba četby časopisů před knihami
- četba pohádky upadá, žáci 4. tříd čtou spíše povídky s přírodní tematikou
- dojmy z četby sdělují žáci svým kamarádům, poté rodičům a sourozencům
- žáci dávají přednost spíše filmu než knize
- převážná většina žáků chce být do budoucna spíše čtenářem než jen pouhým divákem

Jak jsme se již výše zmínili, výsledky z roku 1994 a roku 2004 nebyly nijak zvláště odlišné. Přesto se v průběhu deseti let čtenářství (nejen) u jedenáctiletých zhoršilo. Každý z nás mohl v různém věku zaslechnout: „Děti v dnešní době nečtou.“ Toto konstatování má bohužel rok od roku větší váhu. „Konstatujeme, že přes relativně shodné výsledky v obou etapách výzkumu jsme zjistili, zvláště v hodnocení četby uměleckých textů, mírný, ale ve všech položkách přítomný pokles čtenářské výkonnosti z aspektu intenzity estetické komunikace.“ (Lederbuchová, 2004, s. 35)

Srovnáme-li některé výsledky PIRLS 2001 s výsledky z roku 1994 a 2004, zjistíme, že:



- PIRLS 2001: Česká republika je zemí, kde děti *nejméně rády čtou*
- výzkumy 1994, 2004 zjistily, že *žáci čtou rádi* (v roce 1994 ze 122 žáků odpovědělo kladně 100 žáků, v roce 2004 ze 100 žáků odpovědělo kladně celých 100%)
- PIRLS 2001: **Obliba četby převažuje u dívek**
- výzkumy 1994, 2004: **Obliba četby převažuje u dívek**
- PIRLS 2001: Nejoblíbenější četba našich žáků je naučná literatura a **časopisy**
- výzkumy 1994, 2004: Děti ve 4. ročnících dávají přednost čtení **časopisů** před knihami

Výzkum PIRLS 2001 se zaměřoval spíše na to, jak žáci pracují s texty o hodinách, jak učitelé vedou hodiny čtení.... Výzkumy v České republice v r. 1994, 2004 se zabývaly převážně žákem jako subjektem z hlediska čtenářství. Proto bylo těžké srovnat všechny výsledky, které jsou známé z výzkumů. Snažili jsme se alespoň o malé porovnání, které bylo možné (viz. výše).

Z výsledků každého výzkumu můžeme vidět, jak se daný problém vyvíjí. Zda k lepšímu či horšímu. Je to ukazatel, díky kterému můžeme vytvářet různá opatření. V našem případě vést děti ke čtenářství, a to nejen slovy číst se musí, ale být tím kladným vzorem, aby samy přišly na to, že četba má být samozřejmou součástí jejich života.

## 4. Vliv rodiny na rozvoj čtenářství dětí

---

### 4.1 Rodina, dítě a četba

---

„O dětství rozhodují osoby dítěti blízké, tedy zejména rodiče. Na nich záleží, co bude dítě prožívat, jak se bude rozvíjet, jak bude vnímat svůj život.“ (Mertin, 2004, s. 9)

Obdobnou myšlenku najdeme i u doktora Mečíře: „...protože první léta života určují do značné míry návyky, vlastnosti a zájmy i pro další život, rozhoduje péče rodičů o tom, jaký člověk z dítěte vyroste a jak bude prožívat svůj život.“ (Mečíř, 1975, s. 12)

Autoři se shodují na tom, že rodiče jsou těmi, kdo první dává impulsy k různým činnostem, aktivitám, díky kterým si dítě rozvíjí své návyky, dovednosti, schopnosti. V našem případě se budeme věnovat otázce čtenářství v rodině.

Jak říká doktor Mertin: „Je velmi užitečné, když se rodiče do výuky čtení zapojí od nejútlejšího věku dítěte a o něco později i prarodiče.“ (Mertin, 2004, s. 17)

S myšlenkou autora souhlasíme. Výuka čtení nezačíná prvního září, kdy dítě vstoupí do třídy a vezme do ruky slabikář. Základy čtení se budují od prvních dnů od narození. A právě v tu chvíli je důležité, jak aktivně rodiče s knihou a dítětem pracují. Slyší-li dítě čtené pohádky, příběhy od nejútlejšího věku, dochází k tomu : „...že se učí mít ze čtení radost.“ (Mertin, 2004, s. 17)

Podle Mertina nemusí rodiče zůstat jen u předčítání. Mohou hrát s dětmi jednoduché hry se slovy, vymýšlet legrační rýmy, učit je říkadla a „hlavně poslouchat příběhy ze života dítěte.“ (Mertin, 2004, s. 17)

Na druhou stranu jsou i tací rodiče, kteří když vidí své dítě listovat v knize nebo časopise, napomenou ho, aby dělalo něco užitečnějšího. Tím se četba v takové rodině posune do kategorie méně podstatných aktivit.

„Někteří důležitost čtení uznávají, dokud se dítě v první nebo druhé třídě učí číst. Protože jde o školní dovednost, která je zkoušená a jsou za ni známky. Jenže pro dítě je v této fázi čtení poměrně náročná činnost nepřinášející mu velké potěšení. Když už jakž takž dovednost čtení zvládne, tak se čtení v očích rodičů přesune do zábavy. Jako kdyby naučit se číst byl cíl vzdělávání a ne jen prostředek ke splnění dalších vzdělávacích a životních cílů.“

Web: Rodina Online – Děti a my, PhDr. Václav Mertin, článek 4031 – Jak naučit děti číst knížky s příběhem [online] 2008 [cit. 24. září 2004]. Dostupné na Internetu: <[www.rodina.cz/clanek4031.htm](http://www.rodina.cz/clanek4031.htm)>

Autor nám chtěl touto myšlenkou sdělit fakt, že některé maminky a tatínkové považují četbu za školní aktivitu, kterou by jejich dítě mělo zvládat na samé jedničky. Naučí-li se ve škole číst, rodiče kapitolu čtení uzavrou a více se jí nezabývají. Je pro ně podstatné, že dítě si dovede přečíst například dopis, e-mail, sms zprávu, název obchodu, nákupní lístek. Ale aby dítě rozpoznalo hlubší myšlenku v textu už nepovažují za důležité.

Jak jsme již zmínili v úvodu této kapitoly, rodiče jsou těmi, kdo dítěti dávají první impulsy k určité činnosti. V našem případě jsou těmi, kdo první dítěti předčítá pohádky, ukazuje obrázky. Tím dochází k tomu, že dítě na knihu pohlíží jako na samozřejmou věc.

Profesor Matějček říká: „V rodinách se čtou říkanky, pohádky a nejrůznější jiné texty, o nichž se předpokládá, že by mohly dítě zajímat. A děti poslouchají. Tato situace představuje další stupeň v motivaci dětí ke čtení.“ (Matějček, 2005, s. 159)

S autorem souhlasíme, neboť když dítě poslouchá četbu svých rodičů, vidí knihu v jejich rukách, je motivované k tomu, aby po knize sáhlo samo.

Jinou myšlenku, jak vzbudit u dítěte chuť ke čtení, uvádí doktor Mertin: „Potřeba čtení se u dítěte zvyšuje také tím, když vidí, že rodičům dělá radost, když dítě poslouchá, když mu čtou nebo když se samo zabaví s knížkou v ruce.“

Někdy stačí i jen to, když se o čtení zajímají, že si sami některou jeho dětskou knihu přečtou a pozitivně ji zhodnotí.“

Web: Rodina Online – Děti a my, PhDr. Václav Mertin, článek 4031 – Jak naučit děti číst knížky s příběhem [online] 2008 [cit. 24. září 2004]. Dostupné na Internetu: <[www.rodina.cz/clanek4031.htm](http://www.rodina.cz/clanek4031.htm)>

Bylo by tedy dobré, aby se rodiče maximálně zajímali o to, co dítě čte, povídali si s ním o té a té knize. Dávali mu různé otázky k přečtenému textu hravou formou.

I četba rodičů hraje v dětském světě velkou roli. Vidí-li dítě matku nebo otce každý večer nad otevřenou knihou, uvědomí si, že četba je každodenní samozřejmou činností. Jak říká doktor Mertin: „Mnohem účinnější je tedy zažít čtení na vlastní kůži nebo aspoň vidět důležité dospělé při čtení, než poslouchat, jak je čtení důležité.“ (Mertin, 2004, s. 17)

Je méně pravděpodobné, že dítě si jako malé samo vezme knihu, začne v ní listovat, později předčítat a v poslední řadě stráví nad knihou každou chvíli svého volného času. Proto zde v tomto případě hrají velkou roli rodiče. Dítě si je bere za vzor a dělá vše to, co dělají oni. Rodiče by měli v předškolním věku a v mladším školním věku dítěte zapracovat na tom, aby dítě bralo četbu a knihu jako samozřejmost každého dne.

## 5. Rozvíjení čtenářství ve škole

---

### 5. 1 Cíle a obsah literární výchovy na 1. stupni ZŠ dříve a dnes (porovnání vzdělávacího programu ZŠ s RVP)

---

V této kapitole bychom se zaměřili na porovnání cílů a obsahů literární výchovy ve vzdělávacím programu Základní škola a Rámcovým vzdělávacím programem. Myslíme si, že dnešní učitel by si měl uvědomit rozdíly cílů a obsahů v aktuálním RVP a porovnat ho se vzdělávacím programem Základní škola.

V programu ZŠ je předmět literární výchova nazván jako čtení a literární výchova. V RVP jsou předměty pojmenovány jako vzdělávací oblasti. V našem případě vzdělávací oblast český jazyk a literatura.

Specifické cíle, které si klade vzdělávací program ZŠ v literární výchově, směřují k tomu, aby:

„ - se žáci, přiměřeně svému věku, naučili s porozuměním číst a interpretovat přístupné texty z literatury minulosti i současnosti a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky

- získali elementární a použitelné literárně vědné poznatky, důležité pro pochopení čteného textu, pro jeho rozbor a hodnocení

- se seznámili s nejdůležitějšími literárními žánry a formami a dovedli rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační

- se na základě četby a dalších činností utvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu

- chápali funkci divadla, filmu, televize, ostatních médií...” (Vzdělávací program ZŠ, MŠMT, 2003, s. 17)

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura v RVP (v našem případě citujeme oblast literatura):

„V literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP, 2004, s. 12)

Po zhlédnutí zaznamenaných cílů z obou vzdělávacích programů, docházíme k tomuto zjištění: Cíle v RVP směřují především k tomu, aby žáci dokázali v literární výchově komunikovat o daném problému. Aby dokázali vyjádřit svůj názor na daný problém. Další cíl, který si RVP v literární výchově klade, je takový, aby žáci byli ve výuce aktivní, tvořiví, dokázali s textem pracovat.

Cíle vzdělávacího programu ZŠ v předmětu literární výchova se upínají k tomu, aby žáci měli v tomto směru především znalosti. To znamená, aby znali literární pojmy a termíny a na základě toho dál s texty pracovali.

Můžeme tedy říci, že pojetí výuky podle RVP vytěsňuje encyklopedickou výuku a snaží se o to, aby žáci sami mysleli, podíleli se na výuce, prosazovali svůj názor, své myšlenky.

Jinou myšlenku uvádí ve svém díle Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy i Ondřej Hník : „RVP (byť je to soupis položek) již obsah vzdělávání nerozdrobuje jako osnovy, ale integruje oblasti lidského poznání do smysluplných celků (Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura atd.) Tato nová úprava výrazně posiluje mezipředmětové vztahy.“ (Hník, 2007, s. 52)

S autorem souhlasíme. RVP se snaží propojovat učivo mezi ostatní předměty. Děti vidí, jak jsou některé předměty spolu pevně spjaty. I v tomto bodě se od sebe již zmiňované vzdělávací programy liší.

Vzdělávací obsah literární výchovy v RVP je tvořen očekávanými výstupy a učivem. „V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník).“ (RVP, 2004 s. 18)

Naopak ve vzdělávacím programu ZŠ je obsah literární výuky rozepsán k jednotlivým ročníkům.

K oběma vzdělávacím programům nebudeme opisovat obsahy literární výchovy, jak jsou přesně zaznamenány. Pokusíme se je srovnat, popřípadě nalézt některé rozdíly.

Můžeme říci, že obsahy obou vzdělávacích programů jsou do určité míry stejné, přesto se ve vzdělávacím programu ZŠ děti učí od 1. třídy pojmy a termíny, které se týkají literatury. V RVP se jimi zabývají až v 2. období, tedy ve 4. a 5. ročníku ZŠ. Podle Hníka jsou některé pojmy uvedené ve vzdělávacím programu ZŠ pro žáky zbytečné. „V osnovách pro 5. třídu v pododdíle *Učivo, Poznáváme základy literatury* je pod *poezií* vysloven pojem *lyrika* a *epika*. Zavádění těchto pojmů je podle mého názoru v 5. třídě zbytečné.“ (Hník, 2007, s. 51)

S autorem můžeme souhlasit. Neboť pojmy donekonečna odkazují na pojmy další a ty v sobě obsahují pojmy nové.

Jiné rozdíly jsme ve vzdělávacích programech nenašli. Shrňme-li výsledky, které jsme získali, domníváme se, že aktuální Rámcový vzdělávací program zdůrazňuje u dětí tvořivost, kreativitu, aktivní činnost, a to více než vzdělávací program ZŠ. Neklade nároky na encyklopedičnost. Velkým plusem jsou mezipředmětové vztahy.

## 5.2 Metody a organizační formy literární výchovy

---

### 5.2.1 Charakteristika výukových metod

---

„V té nejobecnější charakteristice chápeme výukovou metodu jako cestu k dosažení stanovených cílů.“ (Kalhous, Obst, 2001, s. 307) Jinou definici nalezneme u profesora Maňáka, který říká: „Metodu vymezujeme jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků sledující vytyčené výchovné vzdělávací cíle.“ (Maňák, 2001, s. 29)

Skalková charakterizuje metodu takto: „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanovenému cíli.“ (Skalková, 2007, s. 181)

Všechny uvedené charakteristiky se shodují na tom, že výuková metoda směřuje k určitému cíli. Maňák a Skalková se shodují také na tom, že metoda je způsob určitého uspořádání. Charakteristiky zdůrazňují nejen aktivitu subjektu (učitele), ale i objektu (žáka).

„V průběhu vývoje se vytvořilo bohaté instrumentárium různých metod, které se stále obohacují a které lze při správném přístupu úspěšně využívat i při rozvíjení žákovské samostatnosti a tvořivosti.“ (Maňák, 2001, s. 29)

Stejný názor nacházíme i u Skalkové: „Vyučovací metody procházejí dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na společensko-historických podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období.“ (Skalková, 2007, s. 181)

Můžeme říci, že výukové metody se stále vyvíjejí. Snaží se o to, aby výuka byla díky nim co nejefektivnější a tvořivá.

V žádné publikaci tedy nenajdeme přesně stanovené rozdělení výukových metod. „Pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem.“



(Skalková, 2007, s. 184) Profesor Maňák ve své knize Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole rozdělil výukové metody na: „klasické metody výuky a aktivizující metody výuky“ (Maňák, 2001, s. 29)

**Do klasických metod řadí:** výukový rozhovor, problémovou otázku, písemné elaboráty, dialog, diskusi

**Do aktivizujících metod řadí:** metoda diskusí, metody brainstormingu, situační metody, inscenační metody, dramatizace, didaktické hry.

Aktivizující metody zmiňují ve své publikaci i autoři Lokšová, Lokša : „Tyto metody jsou zaměřeny na praktickou činnost žáků, rozvoj jejich aktivity.“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 119)

Jiné rozdělení výukových metod do následujících šesti skupin podle Fabiánkové :

**„1. Metody slovního sdělování věcí a jevů:** a) monologické – vyprávění, popis, vysvětlení, b) dialogické – rozhovor, beseda, dramatizace

**2. Metody praktických prací**

**3. Metody zprostředkovaného nazírání věcí a jevů**

**4. Práce s textem**

**5. Didaktické hry**

**6. Metody kontroly, hodnocení a klasifikace“** (Fabiánková, s. 26, 2001)

Docenti Kalhousť a Obst ve svém díle Školní didaktika uvádí rozdělení výukových metod dle Maňáka (1995) :

**„1. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:**

a) metody slovní, b) metody názorně demonstrační, c) metody praktické

**2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický**

a) metody sdělovací, b) metody samostatné práce žáků c) metody badatelské a výzkumné

**3. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

a) postup srovnávací, b) postup induktivní, c) postup deduktivní, d) postup analyticko – syntetický

#### 4. Varianty metod z hlediska fází výuky

a) metody motivační, b) metody expoziční, c) metody fixační, d) metody diagnostické, e) metody aplikační

#### 5. Varianty metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

a) kombinace metod s vyučovacími formami, b) kombinace metod s vyučovacími pomůckami“ (Kalhost, Obst, 2002, s. 313 – s. 314)

Stejnou klasifikaci metod použila v díle Obecná didaktika Skalková (2007).

Přestože rozdělení uvedených výukových metod je u zmíněných autorů různé, vidíme, že autoři přesto mluví ve větší míře o stejných výukových metodách. Všichni uvedli metody slovní a metody aktivizující. V poslední případě jsou výukové metody popsány podrobněji než v případě prvním. Přesto lze většinu metod použít ve výuce čtení dle umu učitele.

#### 5.2.2 Výukové metody a aktivity v literární výchově vhodné pro rozvoj čtení

---

V této kapitole bychom chtěli zmínit některé metody, které mohou být vhodné pro to, aby si děti snadněji a zábavněji osvojily dovednost čtení. Používáním výukových metod v hodině čtení se výuka stává pestřejší a pro děti zajímavější.

Pro výuku čtení by bylo vhodné začít metodou práce s textem, protože právě hodina čtení je tou, kde se s textem nejvíce pracuje. Aktivity směřující do této skupiny mohou být: doplňování textu, četba dětského časopisu, vyhledávání informací v textu, rekonstrukce textu, komparace dvou textů.

Zajímavé aktivity ve skupině metod práce s textem nabídl ve své knize Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy O. Hník:

„Doplňování textu (slov, řádek, událostí): „*Básník pro vás napsal básničku, ale nemohl přijít na to, jaká by měla být „ploutvička“ a „krajíček“. Pomůžeme mu najít vhodná slova?*

Rybička

Vzal jsem, vzal jsem rybičku

za červenou ploutvičku,

pustil jsem ji do vodičky

u samého krajíčku.“ (Hník, 2007, s. 18)

Děti si touto aktivitou rozšíří jazykový cit, slovní zásobu, fantazii.

Jiná aktivita vhodná pro rozvoj čtenářství může být **četba dětského časopisu**.

V dnešní době je jich na trhu spousta. Je jen na učiteli, který časopis dětem nabídne. Žáci si v něm najdou témata jim blízká a přečtou si je raději než text v knize, který pro ně není zajímavý. V časopisech jsou krátké texty doplněné obrázky, fotografiemi a další aktivity: křížovky, rébusy, otázky, kvízy...

**Vyhledávání informací v textu** také rozvíjí čtenářství u dětí. Úkolem je najít odpověď na zadanou otázku ve čteném článku. Tím docílíme toho, že se děti musí na text soustředit a vědět, o čem čtou.

Ondřej Hník dává hezký příklad, jak by děti mohly rekonstruovat text: *„Dneska nás čeká zajímavý a těžký úkol. Budeme tvarovat básničku! Nebude to totiž ledajaká básnička, ale básnička, kterou básník původně napsal právě do tvaru trychtýře, který jsme si dobře prohlédli a který už dobře známe. V počítači se mu ale tvar trychtýře ztratil a my teď básničku musíme dát do původního tvaru! Zoládneme to?“* (Hník, 2007, s. 19)

Dětem bychom potom mohli zadat slova jako: leť si – dráčku – draku – vzhůru – až – leť – nebes – do – neodnes – jen – mne.

Spolu s dětmi bychom , protože tato aktivita je složitější, zkoušeli básničku složit. Děti si na této aktivitě rozvíjejí jazykový cit, učí se rýmy, seznamují se s poezií.

Řešení: „Draku, dráčku, leť si vzhůru,

leť až do nebes,

jen mne

neodnes!“ (Lada, 1978, s. 53)

U aktivity **komparace dvou textů** by děti mohly srovnávat nejprve dva čtené texty. Například pohádku O Červené Karkulce od Boženy Němcové a tutéž pohádku od bratří Grimmů. Děti se učí hledat rozdíly ve dvou textech, kde název je stejný, ale příběh se liší. Druhá varianta je pohádku si přečíst a poté poslechnout na magnetofonové pásce nebo zhlédnout v televizi. I v tomto případě děti hledají rozdíly.

**Pracovní listy** v hodině čtení mohou být taktéž velmi aktivně využity. Úkolem dětí je po přečtení textu vyplnit pracovní list s otázkami týkající se právě přečteného textu. Tím vzniká kontrola, zda-li děti četly s porozuměním.

Další skupinou metod, které lze velmi efektivně využít ve výuce čtení, jsou **metody slovní**. „Patří mezi nejvšestrannější metody. Slovo je pro učitele nástroj nejefektivnějšího a nejrychlejšího přenosu požadovaných informací.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 317) Tyto metody a sní spojené aktivity by právě v hodině čtení neměly chybět. Velmi vhodné je použít dialogické metody. Sem patří metoda **rozhovoru**. Při této metodě je aktivita jak na učiteli, tak na žácích. „Základním znakem je střídání otázek a odpovědí všech zúčastněných.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 321) Pro výuku čtení se nám naskýtá řada otázek, které žákům položíme. Například: „Jaké knihy rádi čtete? Jakou knihu jsi přečetl za poslední měsíc? Kdo ji napsal? O čem byla? Doporučil bys ji kamarádům? Proč? Jaké vlastnosti má hlavní hrdina? Kde se příběh odehrává? Chodíte do knihovny? Proč ano? Proč ne?“ Tyto otázky nám dávají přehled o tom, jaký je kdo čtenář, jaká témata četby jsou u dětí oblíbená. I žáci, kteří povídají o knize, kterou přečetli, mohou dát impuls ostatním, aby se do ní podívali. Jsou potěšeni, že se zajímáme o to, co čtou a naopak jsou zvědaví, jaké knihy čteme my. Vidí v nás vzor a to je důležité. A naopak, děti se mohou ptát nás.

Další metodou je **vyprávění**. Tuto metodu řadíme mezi metody monologické. Ve výuce čtení je vhodné převyprávět přečtený příběh. Na 1. stupni ZŠ je dobré dětem poradit, jak by měly příběh převyprávět, popřípadě jim to předvést, aby měly návod. Vyprávění rozšiřuje slovní zásobu, paměť.

Vrátíme-li se k metodám slovním – monologickým, můžeme do hodiny čtení zařadit i **aktivitu popisu**. Velmi pěkný úkol pro tuto metodu zaznamenal

O. Hník: „1. Ve dvojicích v lavici si zahrajeme takovou hru. Třeba ten, kdo je blíž k oknu, si představí, že jeho soused nikdy nebyl na venkově. A tak popíše svému sousedovi, jak vypadá krajina například na chatě nebo na venkově. Potom se vyměníte a soused si zase představí vás, že jste nikdy neviděli mobilní telefon. A tak vám popíše, jak vypadá a jak s ním telefonuje.

2. Pozorovali jste nějaký rozdíl mezi tím, když jste popisovali krajinu a když mobilní telefon? Jaký? Jak se oba popisy od sebe lišily? Proč?

3. Který popis se vám říkal lépe? Proč?“ (Hník, 2007, s. 140)

Pro literární výchovu je důležité, aby si děti uvědomily rozdíl mezi popisem krajiny a mobilního telefonu. Aby prvky popisu dokázaly najít v textu a odlišit popis umělecký od popisu prostého.

Aktivita **přednesu** je typická pro hodiny čtení. Děti se nazpaměť naučí báseň. Obměnou může být naučenou básničku přednést vesele, smutně, ospale, rozpustile, rozzlobeně...

Do metod slovních – dialogických patří tzv. **dramatizace**. „Dramatizace, hraní rolí, otevírá větší prostor pro zpodobňování postav, vyjádření postojů a pocitů, taktéž pro estetické prožívání při dramatické prezentaci osudů ztvárňovaných postav.“ (Maňák, 2001, s. 31 – s. 32). Na 1. stupni ZŠ ve výuce čtení mohou děti dramatizovat přečtený text. Tato aktivita je náročná na organizaci a čas. Přesto podle našich informací je dramatizace u dětí velmi oblíbená. Obdobnou variantou je tzv. **dialogizace**. „Dialogizace je hlasité čtení osvojeného textu podle přidělených rolí. Určení žáci čtou přímé řeči jednotlivých postav, autorskou řeč čte žák – vypravěč. Ostatní žáci sledují text nebo poslouchají při zavřených učebnicích. Původní textová předloha se při dialogizaci nemění.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1995, s. 30)

Další skupinu metod tvoří didaktické hry. „Hra má své místo ve všech vyučovacích předmětech.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 324) Učitel by měl dokázat zvážit, zda-li hra, kterou použije ve své hodině, dá žákům nějaké poznatky.

„Prostřednictvím her se ve třídě navodí opravdová tvořivá atmosféra radosti z práce, humor, pozitivní emoční prožívání.“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 122)

O. Hník rozdělil hry na: „paměťové, slovní, hlasové“ (Hník, 2007, s. 72, s. 73)

U **paměťových her** Hník uvádí činnost, kde jsou na tabuli napsaná slova týkající se literární výchovy. Děti mají dvě minuty na to, aby se na slova zadávaly a po vypršení časového limitu, kdy se tabule obrátí, napsaly co nejvíce zapamatovaných slov. (Hník, 2007) Zadaná slova mohou být:

1. pojmy v literární výchově - rým, básník, kniha, verš, pohádka, báseň, spisovatel, ilustrátor
2. pohádkové postavy: čert, princezna, vodník, král, čaroděj, princ, královna
3. dětští spisovatelé: Josef Lada, Václav Čtvrtek, Jan Drda, Miloš Macourek, Karel Čapek, Iva Procházková, Ondřej Sekora

Ve slovních hrách děti potřebují tužku a text, ve kterém jsou některá slova, která tam nepatří. Úkolem dětí je slova najít a podtrhnout.

Příklad hlasové hry: „Učitel nebo vybraný žák pouze artikuluje slova, ostatní odezírají a hádají.“ (Hník, 2007, s. 74)

Do varianty hlasové hry bychom mohli zařadit hru Poznej pohádkovou postavu. Vybraný žák si myslí pohádkovou postavu. Ostatní mu kladou různé otázky. Například: „Je to pohádková bytost? Má rohy? Bydlí v království? Je pyšný?“ Tázaný žák odpovídá pouze ano nebo ne. Ten, kdo postavu pozná, přebírá roli tázaného.

V této kapitole jsme se snažili vybrat některé metody a s nimi spojené aktivity, které vedou k rozvoji čtenářství a díky kterým je hodina pestrá a tvořivá. Je na učiteli, jak svou hodinu čtení povede a které metody použije. Dobrý učitel má v záloze různé texty, metody, aktivity. Přesto by měl mít na paměti, že i přílišné střídání metod a činností ve výuce může spíše uškodit než pomoci.

### 5.2.3 Charakteristika organizačních forem

---

V pedagogické terminologii nebyl jasně stanoven pojem organizační forma výuky. Zde je několik charakteristik, jak organizační formu chápou autoři, kteří se jí zabývají:

„Organizační formou se rozumí uspořádání vnější stránky vyučovacího procesu, konkrétně podoba vyučování. Charakteristickým znakem je délka trvání a počet vyučovaných dětí.“ (Fabiánková, 1995, s. 38)

Jinou charakteristiku organizační formy uvádí Vladimír Václavík: „Pod pojmem organizační forma výuky se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 293)

„Organizační formy výuky - v tradiční didaktice jsou chápány jako vnější stránka vyučovacích metod. Progresivní je komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J, 2003, s. 157)

Organizační forma je: „Vnější stránka vyučovacích metod.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 294)

Můžeme říci, že autoři se shodli na tom, že výuková organizační forma je jakási vnější strana výuky. Je to řízení a uspořádání výukového procesu. Bez organizačních forem by ve výuce nastal chaos.

Volnější pojetí organizační formy podává Kyriacou: „Organizování života ve třídě – ať už se jedná o to, jak budou žáci odpovídat na otázky, jak si rozdají pomůcky nebo jak se rozdělí do malých skupin – od vás bude vyžadovat, abyste vydávali jasné pokyny.“ (Kyriacou, 2004, s. 71)

Učitel tedy musí používat jasné pokyny a výzvy a tím dojde k co nejrychlejší a nejpřesnější organizaci ve třídě a nebude docházet k tomu, že se polovinu výuky bude řešit, kdo kam má jít...

Organizační formy dělíme z různých hledisek: „...podle prostředí, podle uspořádání žáků, podle rozdělení rolí žáků, podle rozdělení rolí mezi učitele a žáky.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 157)

Zde uvádíme rozdělení forem výuky podle Vladimíra Václavíka:

- „a) Individuální výuka
- b) Hromadná a frontální výuka
- c) Individualizovaná výuka
- d) Projektová výuka
- e) Diferencovaná výuka
- f) Skupinová a kooperativní výuka
- g) Týmová výuka
- h) Otevřené vyučování“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 294 – s. 305)

Můžeme říci, že toto rozdělení je podle hlediska uspořádání žáků (frontální, skupinové, individuální), z hlediska rozdělení rolí žáků (kooperativní, individualizované), z hlediska rozdělení rolí mezi učitele a žáky (otevřené).

Jiné rozdělení uvádí Skalková :

- „a) frontální vyučování v systému vyučovacích hodin
- b) skupinové a kooperativní vyučování
- c) individualizované a diferencované vyučování
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
- e) domácí učební práce žáků“ (Skalková, 2007, s. 220)

Skalková se zabývala tím, jak se organizační formy vyvíjely v minulosti a podle toho vyčlenila základní proudy, které jsou uvedeny výše.



#### 5.2.4 Charakteristika jednotlivých organizačních forem

---

V této kapitole bychom stručně uvedli charakteristiky a znaky jednotlivých organizačních forem výuky, jak je uvedli autoři, kteří se jimi zabývají.

a) **Individuální výuka** je nejstarší organizační formou. Podle Solfronka (1991) ji můžeme charakterizovat takto:

- „1. Žáci jsou zpravidla shromážděni v jedné místnosti, jsou různého věku, různé úrovně vědomostí, jejich počet je různý.
2. Jeden učitel vyučuje, respektive řídí činnost vždy jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně.
3. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť.
4. Doba vyučování je volná, není přesně určena v časových jednotkách v průběhu dne ani během roku.
5. Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 294)

Podle našeho názoru se tato organizační forma na základních školách vyskytuje zřídka. Spíše bychom ji mohli najít na ZUŠ. Kdy jeden učitel je v kontaktu s dětmi různého věku, různých vědomostí. Dále při sportovních trénincích, kde učitelem je trenér a žáci jsou sportovci různého věku, schopností, dovedností.

#### b) **Frontální a hromadná výuka**

Skalková uvádí charakteristické rysy frontální výuky:

„Učitel pracuje s vymezenou skupinou žáků (celou třídou) plánovitě, soustavně a v určitém čase (v souladu s rozvrhem hodin). Každá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl. Při vyučování ve vyučovacích hodinách jsou procesy vzájemného působení a komunikace založeny na osobním kontaktu se třídou.“ (Skalková, 2007, s. 221)

Kalhoust a Obst označují frontální výukou: „Společný postup všech žáků pod vedením jednoho učitele.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 295)

### **c) Individualizovaná výuka**

Dle naší zkušenosti můžeme říci, že individualizovaná výuka je jednodušší ve třídě, kde je menší počet dětí. Skalková uvádí: „Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.“ (Skalková, 2007, s. 229) Tato organizační forma umožňuje každému žákovi, aby našel optimální řešení pro vlastní učení a vzdělávání. Neboť mezi žáky se najdou ti, kteří pracují rychle, nebo naopak ti, kteří pracují pomaleji. Každý žák dostává jakousi svobodu, jak bude vykonávat danou práci. „S poskytnutou svobodou získává žák i velkou zodpovědnost. K práci je motivován vnitřně, cvičí se i jeho vůle.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 299) Pomalí žáci nejsou ve stínu svých rychlejších kolegů. Na druhou stranu žáci, kteří pracují rychleji, nejsou bržděni pomalejšími žáky.

V tzv. daltonském plánu můžeme i dnes vidět tuto inspirativní organizační formu.

### **d) Projektová výuka**

„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“ (Skalková, 2007, s. 234)

S touto charakteristikou souhlasíme. Žáci se v projektu aktivně zapojují do činnosti, aby našli odpověď na danou otázku. Vyhledávají informace, shromažďují materiál, diskutují o problému, rozvíjí se činnosti, které jsou potřebné k nalezení odpovědi.

Důležité je, aby: „...předložený úkol byl pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 299)

Není-li úkol pro žáky zajímavý, ztratí chuť k jeho řešení. Je tedy na učiteli, jaký úkol pro žáky vybere a jak je k jeho řešení dokáže namotivovat.

Valenta (1993, s. 6) zadal 4 základní kroky, které by se měly při projektu dodržet: 1. záměr projektu, 2. zpracování plánu, 3. provedení projektu, 4. vyhodnocení projektu.

Měli bychom tedy vědět proč projekt provádíme. Rozpracovat si určitý plán, podle kterého budeme pracovat. Projekt provést a nakonec mít jakýsi výsledek celého počínání.

#### **e) Diferencovaná výuka**

Řečeno jinak diferencovaná výuka dostává se nám pojmu rozdělená výuka. V našem případě mluvíme o rozdělení žáků ve výukovém procesu. Rozdělovat žáky můžeme dle určitých kritérií: „...podle úrovně intelektových schopností, podle nadání, podle zájmů, ale i podle místa bydliště, atd.“ (Kalhous, Obst. 2002, s. 302) Diferenciace v sobě skrývá velké plusy z hlediska toho, že: „...poskytne vhodné podmínky pro individuální rozvoj každého jedince.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 302)

S autory souhlasíme. Myslíme si, že při vytvoření různých homogenních skupin nedojde v určitých situacích k diskriminaci a žáci se cítí seběvědoměji. Podobný názor najdeme i u Skalkové: „V současné době se hledají různé cesty vnitřní diferenciace, které by byly ku pomoci všem žákům a nevedly k diskriminaci některých z nich.“ (Skalková, 2007, s. 223)

#### **f) Skupinová výuka**

Skupinová výuka: „Umožňuje vytvářet interaktivní situace, a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků.“ (Skalková, 2007, s. 224) S autorkou souhlasíme, neboť i my se domníváme, že skupinová výuka podporuje sociální vztahy mezi žáky, a tím tedy vzniká příznivá atmosféra při výuce. Podobné myšlenky uvádí Kalhous a Obst (2002, s. 303). Ti se domnívají, že práce ve skupině pomáhá zlepšovat učení, a tím žák dosahuje lepších výsledků.

Optimální skupina by se měla skládat ze třech až pěti dětí, jak uvádí Skalková (2007, s. 224).

### 5.2.5 Některé organizační formy v hodině čtení vhodné pro rozvoj čtenářství

---

V této kapitole uvedeme některé organizační formy, které jsou vhodné pro výuku čtení a zároveň čtení u dětí rozvíjejí.

**Individuální výuka** je dle našeho názoru vhodná pro práci s dyslektickými dětmi. V předchozí kapitole jsme se zmínili, že v této organizační formě učitel pracuje s jedním žákem individuálně. V tomto případě pracuje s dyslektikem. Na některých školách existují tzv. nulté hodiny pro tyto děti. Je-li snaha jak ze strany učitele, tak ze strany žáka maximální, velmi rychle dochází k výborným výsledkům. Žák je tím namotivován k dalšímu kroku a čtení se pro něj stává příjemnou činností.

**Frontální výuka** použijeme, chceme-li děti dovednost čtení naučit a zároveň upevnit. Tato organizační forma by neměla chybět v první a druhé třídě, popřípadě ve třetí, kdy se žáci dovednost čtení učí. V dalších ročnících můžeme frontální výuku obměnit tím, že si žáci ke čtení zvolí místo a polohu v jaké budou číst. Z naší zkušenosti můžeme říci, že po této obměně organizační formy se žáci více těšili na hodiny čtení.

**Projektová výuka** by měla vycházet z jednoho předmětu a zároveň zasahovat do předmětů jiných. V našem případě by daný úkol, problém měl vycházet z hodiny čtení. S dětmi bychom měli prodiskutovat úkol či nějaký problém. Nechat je, aby samy informace vyhledaly. Projekt uskutečnit a výsledek prezentovat před třídou, školou, rodiči, veřejností....

V našem případě se projekt může jmenovat Pohádkové bytosti. Realizujeme jej ve 3. třídě, časové rozvržení bude jeden týden. Cílem bude vytvořit obrázkovou knihu s popisem postav. Předměty, do kterých bude projekt zasahovat: ČJ (čtení) – každý si přinese knihu, ze které si pohádkovou bytost

vybral a představí nám ji. ČJ – ke své postavě si děti vymyslí co nejvíce vlastností. ČJ (sloh) – popis pohádkové bytosti. MAT – tvoříme slovní úlohy s pohádkovými bytostmi. HV – zpíváme písničky, ve kterých se vyskytují pohádkové bytosti (děti samy tyto písničky vyhledají). VV – kreslíme pohádkovou bytost. TV – Snažíme se napodobit tanec pohádkových bytostí (princezna, vodník, čert, pan král, čarodějnice...).

Výsledkem je po týdnu Kniha pohádkových bytostí, která je svázána z výkresů a popisů pohádkových bytostí, na kterých děti během daného týdne pracovaly.

**Diferencovaná výuka** je velmi vhodná do výuky čtení. Děti můžeme rozdělit podle určitých hledisek, které se týkají čtení. Například ty, které si přinesly knihy o přírodě, budou v jedné skupině, ty, které přinesly pohádkovou knihu, budou ve skupině druhé. Každá skupina bude mít jeden úkol, na němž budou společně pracovat. Jindy můžeme děti rozdělit podle toho, jak dovednost čtení zvládají. Pro ty méně zdatné máme připravený text jim vhodný. Pro zdatné je připravený text těžší. Každá skupinka pracuje na jiném úkolu. Této organizační formě je blízká **skupinová výuka**.

V této organizační formě rozdělujeme děti různými způsoby. Rozpočítáním na ty, které jsou ze stejného města, které se narodily ve stejném měsíci... Skupiny pracují na společném úkolu. V hodině čtení má každý oddíl za úkol seřadit rozstříhaný text tak, aby po přečtení dával smysl. Jiná varianta je, když si děti zkouší zdramatizovat přečtený text. Ve skupině se zapojí i tišší žáci a zároveň dochází k rozvoji sociálních vztahů.

Uvedené organizační formy se v praxi vzájemně prolínají a podporují, každá z nich je používána v mnoha konkrétních variantách. Je na učiteli, jaké výukové formy do své hodiny vybere. Měl by mít jasno, jaký je cíl jeho výuky, znát zvláštnosti svých žáků a dle toho výukové formy vybírat.

## 5.3 Význam motivace v literární výchově

---

### 5.3.1 Motivace z psychologického hlediska

---

„Termín motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbati, pohybovati.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92)

Zjednodušeně řečeno motivace je jakýsi hnací motor člověka, který ho žene, pobízí k nějaké činnosti.

Profesor Čáp a profesor Mareš doslova říkají, že: „Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92)

To znamená, že hybné momenty u člověka jsou ty, které ho pobízejí, podněcují k té či oné činnosti, aktivitě. Na druhou stranu hybné momenty mohou člověka tlumit, zabraňovat některé činnosti.

Podle profesora Nakonečného je motivace: „...intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.“ (Nakonečný, 1996, s. 16)

Magistra Prokešová motivaci charakterizuje jako: „Celek vědomých i nevědomých psychonómických faktorů, na jejichž základě se uskutečňuje naše chtění a jednání, zahrnuje také sféru prožívání – vyjádřeno v pojmech snahy, chtění, touhy, přání, žádosti, pudu, atp.“ (Prokešová, 1997, s. 73)

My se přikláníme k charakteristice profesora Čápa a profesora Mareše. Charakteristika je jasná, stručná, pro laika lehčeji pochopitelná než u dalších uvedených autorů.

„V motivaci působí jednak vnější pobídky, tzv. incentive, jednak vnitřní motivy.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92) Pobídky spolu s motivy jsou pevně spjaty. Není-li totiž dostatek vnitřní motivace, nemusí dojít k tomu, aby pobídka působila. Vnějšími pobídkami může být: „Potrava pro hladového, nápoj pro žíznivého, povzbuzování sportovce trenérem.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92)

Magistra Prokešová charakterizovala motiv jako: „...vnitřní příčinu chování.“ (Prokešová, 1997, s. 74) Ve své knize Motivace lidského chování autor Nakonečný citoval charakteristiku motivu pana D. McClellanda: „Motiv je sedlinou zkušeností, v nichž určité podnětové klíče jsou spárované s afekty nebo podmínkami, které afekty vyvolávají.“ (Nakonečný, 2004, s. 18)

I zde bychom se přiklonili ke stručné charakteristice magistry Prokešové. Pojem motiv je tedy vnitřní pohnutka chování nebo hodnocení jako důvod jednání.

„Ve druhé polovině dvacátého století se značně rozšířil pojem potřeba. Tento termín původně vyjadřoval stav organismu, kterému chybí něco životně důležitého. Pak se význam slova potřeba vyjádřil a označují se jím nejrůznější motivy, od potřeby potravy až po potřebu poznávací, estetickou.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 93)

Profesor Nakonečný říká: „Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako potřebu: něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho.“ (Nakonečný, 2004, s. 18) Autor nám tím chtěl říci, že čím silnější je potřeba, tím větší je motivace.

Učitelé by neměli pojem motivace z psychologického hlediska zanedbat a snažit se prostudovat některé materiály, aby zjistili, jak později k dětem přistupovat. Protože každé dítě je jiná osobnost, tím pádem u nich funguje jiná motivace.

### 5.3.2 Motivace z pedagogického hlediska

---

„Zkušení i začínající učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a pro mnoho z nich je největším úkolem přimět své žáky k tomu, aby se učit chtěli.“ (Petty, 1996, s. 40)

Docent Obst a Kalhoust citují Slavína, který píše: „Učitel ani nemůže motivovat žáka, může jen vytvořit ve třídě prostředí, které motivaci povzbuzuje (výběrem učiva, metod nebo užívání pobídek).“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 367)

S tímto názor můžeme souhlasit. Aby učitel žáky motivoval, potřebuje k tomu řadu prostředků.

„Motivace je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem aj. Motivace k učení je sama naučená, na jejím vytváření se nejvíce podílí nápodoba vzorů, jasné vyjadřování požadavků a očekávané a přímé pokyny osob, vnímaných jako důležité.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 367)

Podle tohoto názoru motivace nepramení jen z učitele. Motivace je ovlivněna faktory, jako je osobnost dítěte, věk dítěte (na sekundární škole dochází k často k motivační krizi), klima třídy, postoj učitele k žákům, metody, organizační formy, odměny, tresty.

### 5.3.3 Vnější a vnitřní motivace ve výuce čtení na 1. stupni ZŠ

---

„O vnitřní motivaci mluvíme, když žák se učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 368)

„Vnitřní motivaci lze chápat jako stav, který „nutí“ jedince něco udělat nebo se něčemu naučit pro vlastní uspokojení, pro vlastní zážitek.“ (Ďurič, 1979, s. 244)

„Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probrané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny.“ (Kyriacou, 1991, s. 82)

Všechny uvedené charakteristiky vnitřní motivace se shodují na tom, že žáci aktivně pracují, aniž by očekávali nějakou odměnu. Tedy vykonávají danou činnost, protože to chtějí oni sami.

„Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu.“ (Kyriacou, 1991, s. 82)

„Žáci s vnitřní motivací se učí především proto, že usilují o získání nějaké vnější odměny nebo proto, aby se vyhnuli trestu.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 370)



„Vnější motivace učení je pojímána jako stav, kdy se jedinec učí nikoliv z vlastního zájmu, ale z podnětu vnějších motivačních činitelů.“ (Đurič, 1997, s. 244)

Uvedené charakteristiky vnější motivace nám jasně říkají, že jedinec se neučí pro to, že on sám chce, ale pro vidinu nějaké odměny, pochvaly.

My pedagogové bychom měli stavět především na vnitřní motivaci žáka. To znamená, aby on sám se chtěl učit, získávat informace. V našem případě bychom měli hovořit o vnitřní motivaci ve výuce čtení na prvním stupni. Měli bychom začít s výběrem témat, která jsou pro děti zajímavá. V hodině čtení s nimi číst témata aktuální. Předem zjistit, co kterého žáka zajímá, jaký je jeho koníček. Najít texty, které rozšíří oblast jeho zájmu. Tím dojde k tomu, že on sám si bude chtít text přečíst, protože je to to, co ho zajímá.

„Podnítit zájem žáků lze i tím, že jim nabídnete možnost vybrat si úkol.“ (Kyriacou, 2004, s. 83) Zadáme žákům úkol, aby si přinesli výstřižky nějakých zajímavostí z časopisů, o kterých by měli vědět i jejich spolužáci. V konečné fázi mohou žáci vytvořit svou vlastní „třídní knihu“. V tomto případě jsou žáci aktivní, vyhledávají informaci, sami procházejí texty, čtou je a hodnotí, které informace jsou zajímavé pro jejich spolužáky. Jsou vnitřně motivovaní. Stejně tak i jejich spolužáci jsou zvědaví, co pro ně kamarádi vybrali, jaké zajímavosti považují za důležité, a dochází k tomu, že i oni si daný článek, text, informaci chtějí přečíst.

Učitel vzbudí vnitřní motivaci i tím, když na začátku hodiny zadá otázku na určitý problém. (Kalhoust, Obst, 2002) Děti o něm budou ve skupinkách diskutovat, každý sdělí svůj názor, myšlenku. Pro rozuzlení řešení, budou mít možnost odpověď najít v zadaném textu. I v tomto případě můžeme hovořit o vnitřní motivaci.

„Vnitřní motivace u žáků stoupá, mohou-li v rámci výuky spolurozhodovat.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 369) Ve výuce čtení bychom jim tedy měli dát na výběr, o čem by si chtěli číst a podle jakých metod. Žáci si tím uvědomí, že i oni mohou hodinu ovlivnit. V tu chvíli jsou s učitelem na stejné úrovni a pohled na výuku se u žáků mění. Sami jsou těmi, kteří hodinu připraví

po dohodě s učitelem. Zde dochází k tomu, že spolužáci si budou chtít sami přečíst to, co pro ně přichystal jejich kamarád.

Vnější motivace je podle našeho názoru u žáků více v zastoupení než motivace vnitřní. „Učí se především proto, že usilují o získání vnější odměny.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 370) To znamená, že si dítě řekne: „Za domácí úkol si přečtu několikrát zadaný text, abych dostalo jedničku.“ Hlouběji nad textem nepřemýšlí.

Ale na druhou stranu i vnější motivace je ve škole důležitá a učitel by s ní v hodině měl umět pracovat. Myslíme si, že vnější motivace je na 1. stupni ZŠ více aktuální než motivace vnitřní. Děti rády dostávají odměny za aktivity, tj. čtení, psaní, počítání. Měli bychom však dbát na to, aby výhody a odměny, které pro ně máme, byly žádoucí. Nebylo-li by tomu tak, může se stát, že i vnitřní motivace bude u žáků upadat. Přesto bychom neměli prostředky vnější motivace šetřit. Podle našeho názoru by pochvala a odměny, jako prostředky vnitřní motivace, neměly chybět v žádné hodině.

„Z výpovědi vyspělejších dětí a mladistvých vyplývá, že velkou odměnou pro ně je radost z toho, že jsem něco dokázal nebo učinil, a ne pouze zhodnocení zvenčí.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 245) Děti staršího školního věku začínají dávat přednost vnitřní motivaci.

Ve své publikaci docent Kalhoust a Obst zmiňují myšlenku pana Chance: „Užívání odměn a dalších „vnějších“ pobídek považuji za potřebné, užitečné a vhodné, pokud se při tom dodržují určitá pravidla.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 370)

S tímto názorem souhlasíme. Učitel by si měl dávat pozor, aby pochvalami a odměnami nevyzdvihoval pouze jednoho žáka. Snažit se vnější motivací podpořit i ostatní snaživé žáky, kterým se práce vede méně úspěšně.

Podle našeho názoru by v hodině čtení neměla chybět jak vnitřní motivace, tak vnější motivace. Obě zde mají své zastoupení. Vnější motivace pomáhá pomalejším, méně zdatným čtenářům (dyslektikům) k tomu, aby se pro ně čtení stalo zábavou. V tomto případě bychom první krůčky úspěchu měli chválit, podporovat odměnami. Myslíme si, že vnitřní motivace bude mít větší úspěch

u žáků, kteří již zvládají dovednost čtení a chystají se k dalšímu kroku. Například najít v textu hlavní myšlenku, odpověď na danou otázku...

Jak bylo řečeno výše, motivace by neměla chybět v žádné hodině čtení (a nejen v té). Přesto by ji učitel měl používat v optimální míře. I mnoho motivace v hodině může spíše uškodit.

## **5.4 Individuální přístup k žákovi s dyslexií při rozvíjení čtenářství**

---

### **5.4.1 Úvod k dyslexii**

---

Slovo dyslexie je odvozeno z latinského „lexis“, které znamená slovní vyjádření. Předpona „dys“ říká, že je něco zanedbané, špatné, porušené. Dyslexie nám doslova říká, že jde o poruchu slova, jazyka. „A přeneseně pak poruchu ve zpracované řeči (čili ve čtení).“ (Matějček, 1995, s. 18)

Přesná definice pro pojem dyslexie nebyla zatím ustanovena. „Proti každé zatím navržené definici byly vzneseny námitky, víceméně oprávněné.“ (Matějček, 1995, s. 18)

Dyslexie prošla řadou výzkumů od 20. stol. po současnost. „Proto se od sebe výrazně liší definice z počátku století a definice dnešní, stejně jako vyjádření týmů odborníků různých profesí a definice jednotlivých autorů.“ (Zelinková, 2003, s. 18)

Níže uvádíme některé definice dyslexie od počátku minulého století po současnost u nás i ve světě. Pokorná cituje některé autory:

„A. Heveroch, Česká škola, 1904:

Neschopnost naučit se číst a psát při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost bychom tu nečekali, kde tudíž překvapuje. J. Langmajer, Z. Matějček, Čs. psychologie, 1960:

Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody.

Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.

M. B. Rawsonova, Development Language Disability, Baltimore, 1968:

Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“ (Pokorná, 2003, s. 15)

„Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě fonologického systému mluveného jazyka.“ (Lundberg, 1999, s. 10)

Všechny zmíněné definice se shodují na tom, že dyslexie je porucha čtení, přestože dítě netrpí žádnou rozumovou vadou, má sociální zabezpečení a dostává se mu běžného výukového prostředí.

Definice z roku 1968 v Dallasu (viz. výše), byla po dlouhých debatách a jednáních uznána „Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968, v Dallasu, USA.“ (Pokorná, 2003, s.16)

My se k této definici přikláníme. Problém je definován tak, aby pojem dyslexie pochopil i laik, to znamená, stručně a jasně bez složitějších vědeckých pojmů.

### 5.4.2 Individuální přístup k žákovi s dyslexií

---

Dítě, které má poruchu dys, se většinou cítí jako méněcenné, myslí si, že je hloupé... Na druhou stranu jsou děti, které „díky“ své poruše dys některých situací využívají. Myslí si: „Mám dyslexii, proto nemusím umět číst.“ Problém může nastat i díky málo informovanému učiteli. Dítě s dyslexií se ztrácí v textu, vynechává písmena, zaměňuje je. Učitel se domnívá, že je žák nepozorný, nedbalý. (Pokorná, 2000)

„Někdy se situace vyhroťí do konfliktu, když si učitel a rodiče školní selhání dítěte vysvětlují každý jinak – učitel jako důsledek nižšího nadání nebo nevhodné výchovy v rodině a rodiče jako důsledek nevhodného přístupu učitele k dítěti, nevhodných vyučovacích metod.“ (Matějček, 1995, s. 146)

V tomto problému s autorem souhlasíme. Proto by měl být učitel poučen o poruchách dys, a tím by se předešlo všem nedorozuměním. V tomto případě by i rodič měl vědět, jak s dítětem pracovat, co porucha dys obnáší, jak se k dítěti chovat atd. A zároveň je důležité, aby i dítě o své poruše vědělo, vysvětlit mu problém přiměřeně jeho věku.

Pollock a Wallerová (1994) doporučují, jak s dítětem, které má poruchu dys, začít úvodní slovo:

„Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá potíže. Dítě se SPU se v tomto smyslu od druhých lidí neliší. Je důležité umět číst a psát, protože to je nezbytné pro náš život. Nápravná cvičení mají dítěti pomoci, aby se mohlo všemu naučit, a tak své obtíže překonalo. Bude však muset hodně pracovat.“ (Pokorná, 2000, s. 219)

Tyto kroky jsou velice podstatné pro vývoj dítěte. Vytváří jakési pracovní pouto mezi dítětem a osobou, která s ním pracuje.

V pedagogickém slovníku se dočteme: „Učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální (styl učení, tempo učení, aj.), což je při naplněnosti běžných tříd v praxi stěží proveditelné. Je však

uskutečňován v některých typech alternativních škol a hlavně ve speciálních školách a speciálních třídách.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 84)

V této citaci můžeme najít některé rozpory. Například učitelé by měli respektovat individuální zvláštnosti žáků, ale přesto v citaci cítíme, že se to učitelům jen tak nepodaří ve třídě, která má běžný počet dětí.

„Aby učitelé nejen akceptovali, respektovali, ale i usilovali o rozvoj dítěte s individuálními specifickými potřebami, je zapotřebí tyto projevy dětí znát, vědět o nich.“ (Křišťanová, 2000, s. 97)

My se k této citaci přikláníme, protože čím víc učitel o daném problému ví, tím je lépe připraven na práci s dítětem s dyslexií. A tím lépe a snadněji dokáže poruchu postupem času odstranit.

Učitel by měl akceptovat rozdílnost, různost, rozmanitost, rozličnost, proměnlivost jako jev, který je zcela přirozený. (Křišťanová, 2000)

Autorka velmi výstižně vystihla, jak by učitelé měli své žáky chápat. Tedy vědět, že každý žák je individuální osobnost. Všichni jsou nějakým způsobem rozdílní. Reagují jinak na určité situace, podněty. Každý má jiné rozumové schopnosti, rozdílné pocity... A to vše by měl kantor přijmout jako samozřejmý fakt.

K dítěti s dys bychom měli mít pozitivní přístup. Ve škole by měl hrát velkou roli „pozitivní“ typ učitele. V tomto typu učitele „...musí být něco takového, pozitivní elán k tomu, co životu dává smysl, co život korunuje.“ (Patočka, 1997, s. 52)

Podle profesora Patočky vyučování není jen hodnocení v cílech a obsahu, ale v tom, jakými metodami jsou žáci vedeni. Dále v tom, jaký vztah je mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem a v klimatu třídy a školy.

V myšlence profesora Patočky je celý přístup k žákovi (nejen) s dys. Zajisté bychom žáka měli nejprve motivovat. Dalším důležitým krokem je, aby dítě vidělo svůj úspěch, a tím mělo chuť do další práce. Necháváme dítěti přiměřený čas na práci. Střídáme aktivity, metody směřující k zvládnutí čtení. Neprocvičujeme s ním jen to, co mu nejde, ale i to, v čem je dobré, aby získalo

důvěru v sebe sama. Neporovnáváme výkony dětí s jinými dětmi ve třídě. Vytváříme příjemnou atmosféru mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.

Dyslexie je v dnešní době velmi aktuální problém. Zanedbá-li se náprava, může se dítě od čtenářství a knih úplně odklonit. Učitelé by tento problém neměli brát na lehkou váhu a snažit se dítěti pomoci. Tím dosáhnou velkého díku v tom, že si dítě samo a rádo knihu přečte.

## 6. Praktická část

### 6.1 Výzkum

---

#### 6.1.1 Cíl výzkumu

---

Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, které metody a formy používají učitelé v dnešních hodinách čtení na 1. stupni. Popřípadě najít nové či méně časté organizační formy a metody vhodné pro rozvoj čtenářství.

Dalším, neméně důležitým cílem, by mělo být zjištění, jaký mají děti zájem o knihy a četbu (kolik knih přečtou za rok, jakého žánru, čtou spíše časopisy nebo knihy...). To znamená zjistit, zda-li žáci berou čtenářství jako důležitý pojem ve svém životě a ne jako povinnost, která musí být jen ve škole splněna.

#### 6.1.2 Výzkumné problémy

---

##### 1. výzkumný problém - žáci

- 1) Převažuje u dětí na 1. stupni vnější motivace nad vnitřní?
- 2) Je rozdíl ve vztahu k četbě mezi chlapci a dívkami?
- 3) Dávají děti přednost filmovému zpracování příběhu před zpracováním knižním?

##### 2. výzkumný problém - učitelé

- 1) Závisí výběr metod a organizačních forem na délce praxe učitele?
- 2) Jaké motivační metody učitelé v hodinách čtení používají nejčastěji?
- 3) Co děti podle učitelů ve skutečnosti upřednostňují v hodinách čtení?



### 6.1.3 Hypotézy o výsledcích výzkumu

---

Hypotézy vztahující se k 1. výzkumnému problému - žáci:

**H1)** Dívky mají hodiny čtení raději než chlapci.

**H2)** Dívky tráví více volného času nad knihou než chlapci.

**H3)** Děti dávají přednost filmovému zpracování příběhu před zpracováním knižním.

**H4)** U žáků na 1. stupni převažuje vnější motivace nad vnitřní.

Hypotézy vztahující se k 2. výzkumného problému - učitelé:

**H1)** Učitelé s kratší pedagogickou praxí používají širší výběr metod a organizačních forem než učitelé s praxí delší.

**H2)** Názory učitelů a žáků na zajímavé metody a organizační formy v hodinách čtení se shodují. To znamená, že učitelé vědí a dovedou odhadnout, co děti v hodinách čtení baví.

### 6.1.4 Metody výzkumu

---

Pro výzkum jsme použili metodu dotazníku. Otázky v něm byly použity otevřené, polouzavřené a uzavřené. S respondenty jsme se setkali osobně. Na vyplnění vzorku měli dotazovaní týden. Návratnost byla 95%. Použity byly dotazníky v nestandardizované formě.

Před výzkumem byl proveden předvýzkum. Zúčastnila se ho třída, ve které vyučujeme hodiny čtení. Tím jsme chtěli zjistit, zda-li jsou otázky v dotazníku vhodně položeny. Popřípadě abychom mohli opravit některé nedostatky.

### 6.1.5 Respondenti výzkumu

---

V prvním případě byli respondenti žáci třetích, čtvrtých a pátých ročníků základních škol. Ve druhém případě jimi byli učitelé, kteří vyučují čtení ve výše zmíněných ročnících na ZŠ.

Převážná většina škol (73%) byla venkovských, zbytek byly školy městské. Výzkum byl proveden v okolí Kolína a v Liberci.

Téměř všechny školy (89%) vyučovaly podle vzdělávacího programu Základní škola. Dvě venkovské školy vyučovaly dle vzdělávacího programu Národní škola a zbytek podle vzdělávacího programu Obecná škola.

### 6.1.6 Výzkumný vzorek - žáci

---

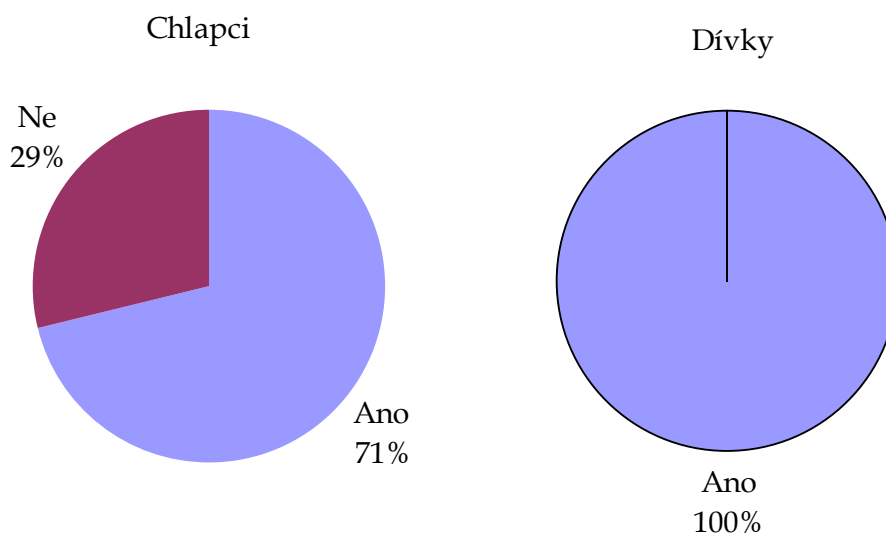
Dotazníky vyplnilo celkem 215 žáků ZŠ, z toho bylo 104 chlapců (48%) a 111 dívek (52%).

Ve 3. třídách ZŠ bylo dotazováno 36% dětí, ve 4. třídách 33% dětí a v 5. třídách 31% dětí.

Jednotlivé otázky jsme ve výsledcích rozdělili na odpovědi chlapců a odpovědi dívek, aby bylo zřejmé, jak velké rozdíly mezi nimi jsou.

Ke znázornění výsledků jsme použili grafy s výslednými, již zaokrouhlenými procenty. Každá otázka je doplněna o komentář, týkající se zjištěných výsledků. Ukázka žakovského dotazníku viz. příloha 1a, 1b.

## 1. otázka – Máš rád/a ve škole hodiny čtení?



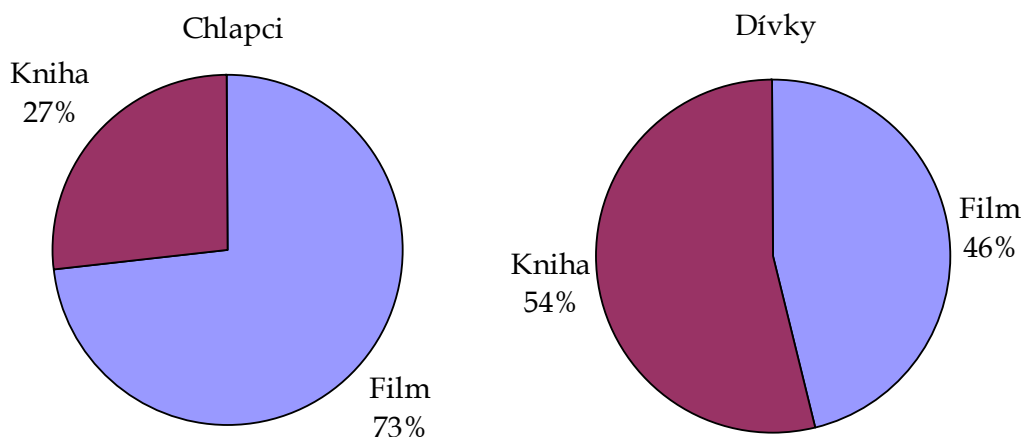
U chlapců, kteří napsali kladnou odpověď, převládalo vysvětlení: „Hodiny čtení jsou zábavné. Číst mě baví. Čteme hezké knihy.“

Chlapci, kteří zvolili zápornou odpověď, uváděli: „Hodina mě nudí. Čtení knih mě nepřitahuje.“

U dívek jsme se setkali se zajímavým výsledkem. Žádná dívka ze 111 dotazovaných neuvedla zápornou odpověď. Dívky uváděly tyto důvody: „Čtení potřebujeme ke všem předmětům. Díky četbě se dozvím plno zajímavých věcí. Ráda si přečtu zajímavou knihu.“

Dívky se nad touto otázkou zamyslely hlouběji. Uváděly konkrétnější důvody, proč mají rády hodiny čtení.

## 2. otázka - Přečteš si raději knihu nebo se raději podíváš na stejnojmenný film?



U chlapců zvítězil film před čtením stejnojmenné knihy. Důvody byly uvedeny tyto: „Ve filmu se za mě mluví a postavy se pohybují. Špatně čtu, proto se raději podívám na film. Sám bych knížku nikdy nepřečetl.“

Jeden chlapec dokonce odpověděl!!!: „Filmy mě baví, protože se tam zabívá a je vidět krev.“

Ti, kdo odpověděli, že si raději přečtou knihu, uváděli tyto důvody: „Když udělám chybu, můžu se vrátit. Mám rád knihy. Příběh v knížce je zajímavější a podrobnější.“

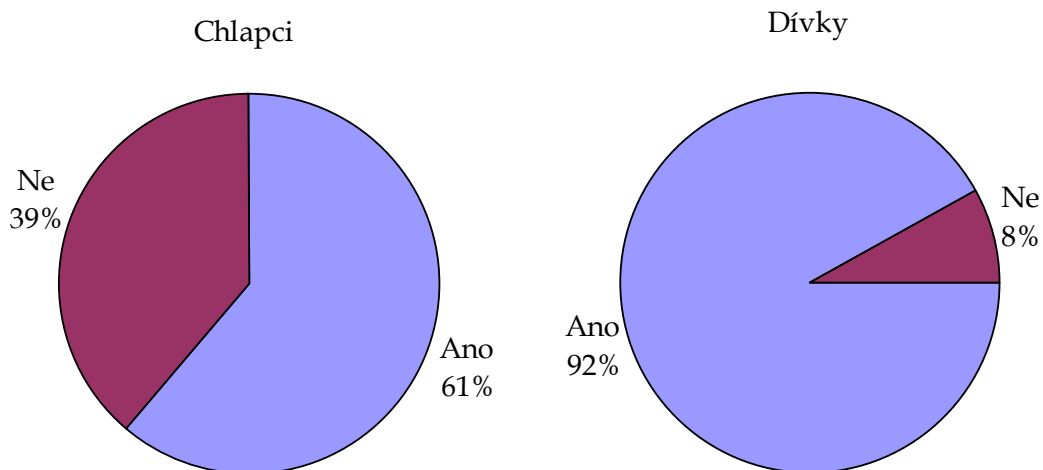
Dívky, které se raději podívají na film, se shodly na tom, že film je zajímavější než kniha, nemusí nad filmem moc přemýšlet.

Ty, jež si přečtou raději knihu, než by se podívaly na film, uváděly: „Je to napínavější a můžu si to představovat podle vlastní fantazie. Z knihy se dozvím víc. Naučím se pořádně číst.“

Je zajímavé, že nikdo z dotazovaných neuvedl, že by si přečetl jak knihu, tak se podíval na film, aby viděl rozdíly mezi filmem a stejnojmennou knihou.

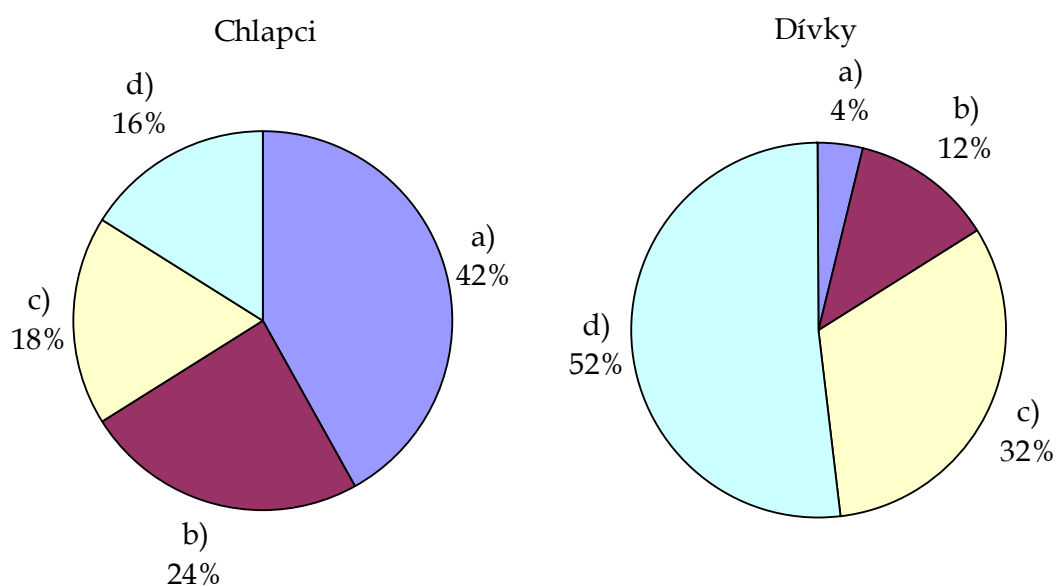
Přesto můžeme vidět, že dívky jsou i v tomto bodu před chlapci. Snaží se přemýšlet nad tím, proč si přečíst knihu a nezhlédnout pouze film.

### 3. otázka - Když máš volný čas, sáhneš rád/a po knize?



Je zajímavé, že v této otázce odpovídala kladně více než polovina chlapců, a to i přesto, že na otázky předchozí odpovídali převážně záporně. Například v otázce č. 1 většina odpověděla, že hodinu čtení ráda nemá, ale ve svém volném čase po knize sáhne. Můžeme se domnívat, že chlapcům nevyhovuje styl výuky čtení nebo se o těchto hodinách nečtou ty knihy, které je zajímají.

#### 4. otázka – Jaký důvod máš k tomu, že si přečteš knihu?



a) Musím, protože přečíst knihu mám za domácí úkol.

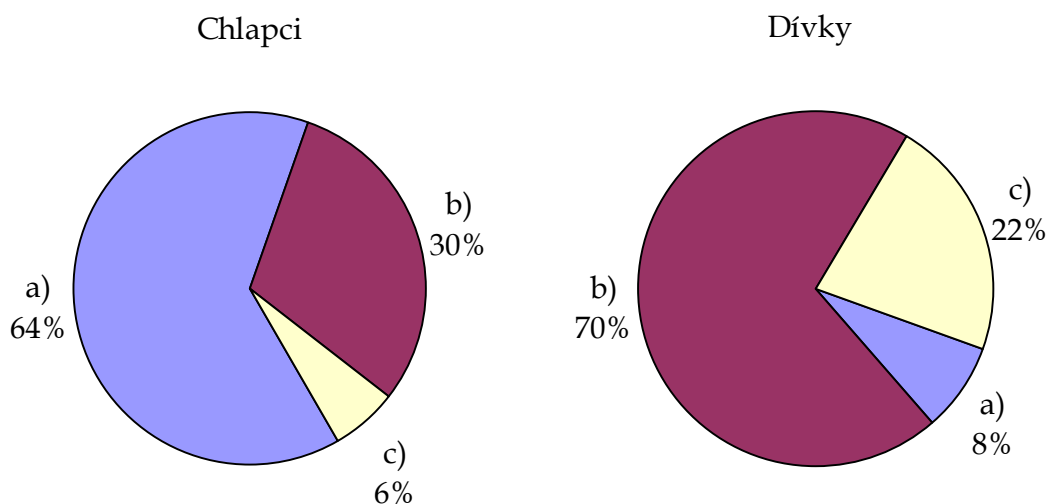
b) Musím, protože rodiče chtějí, abych knihu přečetl/a.

c) Chci si ji přečíst, protože mi ji doporučila paní učitelka.

d) Chci si ji přečíst, protože mě zajímá, o čem kniha je.

Ve výsledných diagramech v otázce č. 4 můžeme vidět přesný protiklad mezi chlapci a dívkami. Zatímco se chlapci řídí tím, co chce rodina a škola, dívky samy vědí, proč si knihu přečíst. Můžeme říci, že tím u chlapců převládá motivace vnější, zatímco u dívek motivace vnitřní.

## 5. otázka – Kolik knih přečteš za měsíc?



a) žádnou

b) 1

c) 2

d) 3 a více

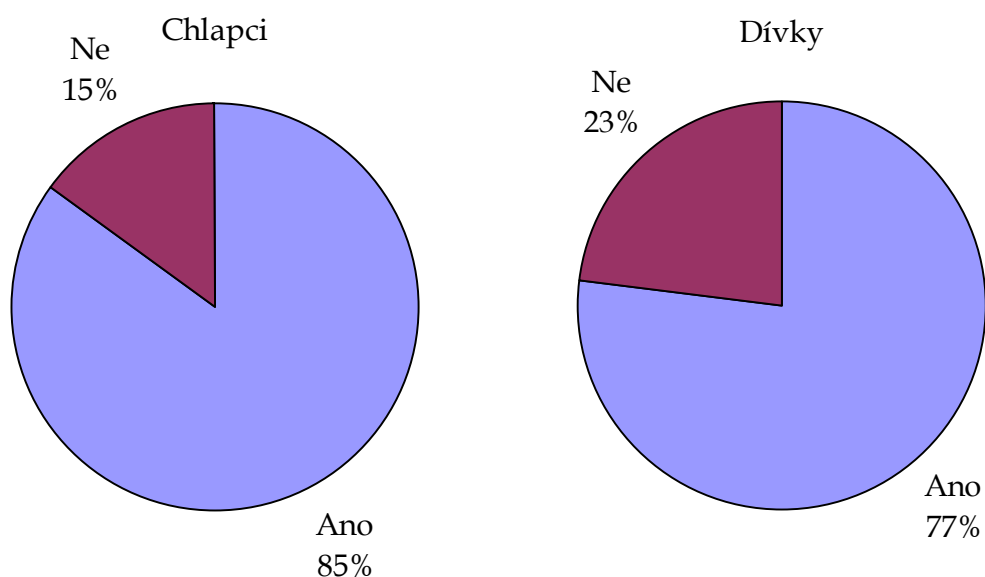
Výsledky v této otázce nám jasně ukazují, kdo je náruživější čtenář. Srovnáme-li výsledky možnosti za a), tedy kdo měsíčně nepřečte žádnou knihu, dostane se nám velkého rozdílu: chlapci (68%), dívky (8%). Všechny 68% chlapců nepřečte za měsíc žádnou knihu, u dívek je to „pouze“ 8%.

Podíváme-li se na možnost b), rozdíl zde není tak velký jako v možnosti a), přesto 30 % chlapců, kteří přečtou měsíčně jednu knihu, není příliš mnoho. U dívek je 70% čtenářek, které čtou za měsíc jednu knihu.

Co se týče přečtených dvou knih měsíčně, jsou na tom lépe dívky (22%) než chlapci (16%) rozdílem 6%.

Možnost za d) nezvolili ani chlapci ani dívky. Lze tedy usuzovat, že průměr knih přečtených měsíčně se u mladších dětí na ZŠ pohybuje kolem jedné knihy.

### Otázka č. 6 – Čteš rád/a časopisy?



V této otázce odpovědělo kladně více chlapců než dívek. Mohli bychom říci, že chlapci dávají přednost čtení časopisů před čtením knih. Zjištění může být dáno tím, že chlapci si v časopisech najdou témata, která je zajímají. Články v časopisech nejsou příliš dlouhé.

U dívek došlo taktéž převážně ke kladným odpovědím. I ony si v časopisech vyhledávají témata určená právě jim.

V této otázce nepoužijeme ke zveřejnění výsledků diagramy, protože v odpovědích se objevovala spousta titulů. Přesto jsme vybrali ty, které se u žáků nejvíce objevovaly a sestavili jsme první tři místa podle oblíbenosti jak u chlapců tak u dívek.

Oblíbené časopisy u chlapců:

1. místo – Kačer Donald
2. místo – ABC
3. místo – Spiderman

Oblíbené časopisy u dívek:

1. místo – W.I.T.C.H.
2. místo – Mateřídouška
3. místo – Bravo

(ukázky z časopisů uvedených na 1. místě u dívek a chlapců viz příloha č. 3a, 3b – Kačer Donald, 4a, 4b – W.I.T.C.H.)



**Otázka č. 8 – Představ si, že jsi pan učitel/ paní učitelka. Zkus se zamyslet nad tím a napiš, jak by vypadala Tvá hodina čtení. Co vše by se ve Tvé hodině dělalo?**

Ani v této otázce nelze použít diagram. Nápadů, které děti psaly, bylo mnoho. Tato otázka nám měla přinést zjištění o tom, jak děti samy by si hodinu čtení představovaly. Každý napsal svými vlastními slovy, co by se o hodinu dělalo. Většina žáků psala: „Četlo by se a pak bychom si to zahráli. Četli bychom si, pouštěli pohádky na magnetofonu, pak si přečtenou nebo poslechnutou pohádku nakreslili.“

Zajímavý nápad měla jedna dívka z 5. třídy, která napsala: „Mohli bychom si udělat o hodinách čtení svou vlastní knihu. Každý by řekl svůj názor, na jaké téma by kniha měla být zpracována.“ V tomto případě by učitel mohl využít interakci mezi předměty. Další nápady: „V mé hodině by se četlo a pak bychom si luštili křížovky. Soutěžili bychom ve čtení. Přinesli bychom si do školy naši oblíbenou knížku a tu spolužákům představili.“

Po prostudování výsledků otázky č. 8 vyšlo najevo, že děti čtené texty rády dramatizují, popřípadě dialogizují, pracují s textem, ke kterému později vymyslí ilustraci. Mají rády referáty, soutěže, křížovky. Některé se zmínily také o netradičním místě výuky – v knihovně. Tím dostáváme i oblíbené prostředí pro výuku čtení.

### 6.1.7 Závěry z výzkumného vzorku – žáci

---

- Hodiny čtení jsou oblíbené především u dívek (100%). Dívky dokáží přemýšlet o významu hodin čtení na základních školách. Vědí, proč je důležité umět číst, k čemu je to v jejich budoucnosti prospěšné. Chlapci odpovídali spíše jednoslovně, tedy ANO (71%), NE (29%). Někteří svou odpověď nedokázali dále formulovat. Ostatní, kteří odpověď formulovali, přemýšleli spíše povrchně o tom, proč je vlastně na základních školách hodina čtení.
- Před televizi usedají spíše chlapci. Dívky (92%) místo filmu raději vezmou stejnojmennou knihu a přečtou si ji. Někteří chlapci (42%) si v knize nedokáží představit postavy, krajinu, atmosféru, proto dají přednost filmu před knihou. Naopak dívky si v knihách svými představami děj dokreslují.
- Ve volné chvíli prosedí dívky více času s knihou než chlapci. Přesto i někteří chlapci rádi sáhnou po knize ve volných chvílích.
- Dívky si čtou knihy z důvodu, že chtějí (52%). Chlapci přečtou knihu z důvodu, že musejí (68%).
- Žáci ve 3. až 5. ročnících ZŠ (chlapci a dívky dohromady) přečtou průměrně jednu knihu za měsíc.
- Většina chlapců (85%) čte ráda časopisy. Můžeme říci, že časopisům dávají přednost před knihami. I u dívek je tento druh literatury oblíbený (77%).
- Oblíbené časopisy u chlapců jsou především: Kačer Donald, ABC, Spiderman, Čtyřlístek a obecně časopisy o sportu, zvířatech, autech. U dívek jsou oblíbené tyto časopisy: W.I.T.C.H., Mateřídouška, Bravo, Šťastná třináctka, Bravo girl, Barbie a obecně časopisy o zvířatech.
- Ve „svých“ hodinách čtení by děti rády četly, dramatizovaly, ilustrovaly text, soutěžily, luštily křížovky, hlavolamy, vyrobily si svou společnou knihu. Oblíbené místo výuky – výuka v knihovně.

V úvodu diplomové práce jsme si zadali výzkumné problémy, na které jsme měli najít odpovědi ve výsledných dotaznících.

První výzkumný problém: **Převažuje u dětí na 1. stupni vnější motivace nad vnitřní?** Výsledky z 1. výzkumného problému byly zjištěny takové, že tento předpoklad platí pouze pro chlapce. Chlapci jsou ovlivněni do značné míry okolím. Přečtou si knihu, protože musí nebo to chce někdo jiný. Naopak u dívek převažuje motivace vnitřní. Čtou, protože chtějí. Dají přednost knize před filmem, počítačem...

Druhý výzkumný problém: **Je rozdíl ve vztahu k četbě mezi chlapci a dívkami?** Tento výzkumný problém vyšel v konkrétních otázkách v dotaznících jednoznačně. Rozdíl tu zajisté je. Dívky se ve světě čtení pohybují raději než chlapci. Těší se na hodiny čtení (100%), ve volném čase dají přednost knize (92%). Měsíčně přečtou více knih než chlapci. I jejich myšlenky o tom, proč by měly číst, jsou hlubší. Chlapci se domnívají, že číst musí, protože je to od nich vyžadováno. Neuvědomují si, tak jako dívky, že tato aktivita je bohatstvím do života.

Třetí výzkumný problém: **Dávají děti přednost filmovému zpracování před zpracováním knižním?** Ke 3. výzkumnému problému jsme získali výsledky, že děti opravdu dávají přednost filmovému zpracování před zpracováním knižním. Těmi, kdo se podívají raději na film, byli chlapci. Ale ani dívky nezůstaly pozadu. Přesto chlapci uváděli ve větším počtu variantu filmu (73%). Z dívek dalo 46% přednost filmu před knihou. Variantu, kdy se dítě podívá na film a později si přečte stejnojmennou knihu, aby vidělo rozdíly, neuvedlo žádné.

V úvodu diplomové práce jsme si uvedli také hypotézy, které by se nám měly po zpracování výsledků výzkumu potvrdit.

**H1) Dívky mají hodiny čtení raději než chlapci.**

Tato hypotéza se nám potvrdila. Celých 100% dotazovaných dívek odpovědělo kladně. U chlapců bylo kladných odpovědí 65%.

## **H2) Dívky tráví více volného času nad knihou než chlapci.**

I tato hypotéza byla potvrzena výsledky dotazníků. Celých 98% dívek sáhne ve volném čase po knize. U chlapců je to 73%.

## **H3) Děti dávají přednost filmovému zpracování příběhu před zpracováním knižním.**

Hypotéza č. 3 byla také prokázána jako pravdivá. Více než polovina chlapců dává přednost filmu. U dívek má film podporu u 46%.

## **H4) U žáků na 1. stupni převažuje vnější motivace nad vnitřní.**

Poslední hypotéza o motivaci byla potvrzena pouze u chlapců. Ti se v hodinách čtení i mimo ni řídí podle toho, co „za to dostanou“ nebo naopak „nedostanou“, když danou knihu nepřečtou.

### 6.1.8 Výzkumný vzorek - učitelé

---

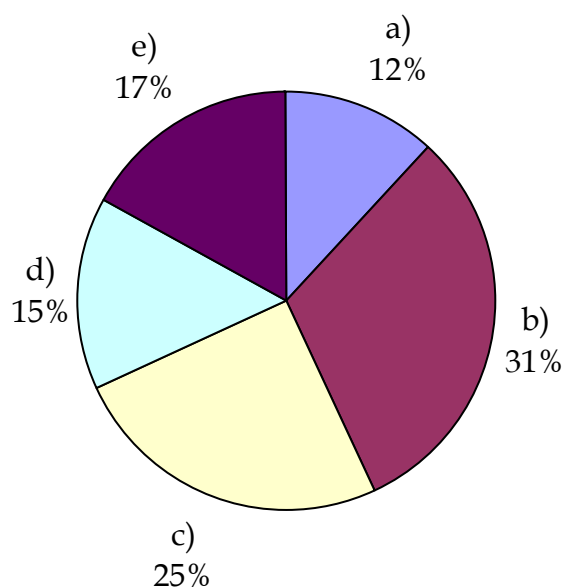
Respondentů, kteří vyplnili dotazníky, bylo celkem 62. Zajímavostí je, že mezi tolika dotazovanými nebyl ani jeden muž.

Výzkum byl prováděn u učitelek, které vyučují čtení ve 3. ročníku, 4. ročníku nebo 5. ročníku základní školy.

První část výsledků z dotazníků je aplikována do grafů. Ve druhé části od otázky 3 až 8 nebylo možné grafy použít. Výsledky jsou u jednotlivých otázek okomentovány podobně jako u žákovských dotazníků.

Ukázka učitelského dotazníku viz. příloha 2a, 2b.

#### Informace o respondentech:



**Počet roků praxe:** a) 0 – 5 let (12%)

b) 6 – 10 let (31%)

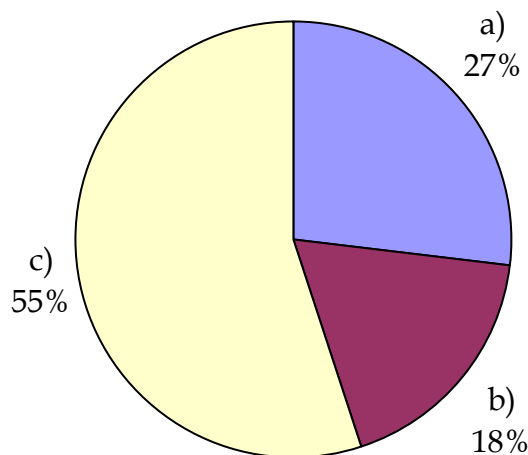
c) 10 – 20 let (25%)

d) 20 – 30 let (15%)

e) 30 a více let (17 %)

Z grafu můžeme vidět, že většina dotazovaných kantorek se ve školství pohybuje v rozmezí 10 – 20 let. Nejméně dotazovaných bylo v řadách učitelek, které mají minimální praxi 0 – 5 let.

**Třídy, ve kterých dotazované p. učitelky vyučují čtení:**



- a) 3. třída (27%)
- b) 4. třída (18%)
- c) 5. třída (55%)

**1. otázka - Které organizační formy výuky nejvíce používáte v hodině čtení?**

(Možnost zaškrtnutí více odpovědí)

- a) frontální (hromadná výuka) (64%)
- b) individuální výuka (45%)
- c) skupinová výuka (84%)
- d) samostatná práce (64%)
- e) projektová výuka (67%)
- f) jiné (0%)

Dotazované mohly označit více odpovědí. Největší oblibu měla skupinová výuka, kterou zaškrtnulo celkem 84% dotazovaných. S překvapením organizační formu projektová výuka označilo 67% učitelek. Frontální výuka je oblíbená u 64%, stejně tak jako samostatná práce, která získala 64%. Individuální výuka byla označena 45% kantorek. Možnost jiné organizační formy nebyla v žádném případě označena.

Je zajímavé, že učitelé dnes na prvním stupni ve výuce čtení používají častěji skupinovou práci a práci projektovou než práci frontální.

## **Otázka č. 2 - Které nejčastější metody používáte v hodině čtení?**

(I zde byla možnost zaškrtnutí více odpovědí)

- a) hlasité čtení po lavicích (67%)
- b) střídavé čtení (učitel čte jednu větu, žák další) (54%)
- c) přednes (45%)
- d) poslech literárního díla (45%)
- e) četba dětského časopisu (100%)
- f) dialogizace (34%)
- g) dramatizace (100%)
- h) tiché čtení (65%)
- i) jiné (0,5%)

Hlasité čtení po lavicích označilo 67% dotazovaných. Střídavé čtení ve svých hodinách uplatňuje 54% kantorek. Na přednesu a poslechu literárního díla se shodlo stejně 45%. S dětským časopisem o hodinách pracuje celých 100% učitelek. Dialogizaci označilo 34% dotazovaných. Dramatizace je stejně tak oblíbená jako četba časopisu. Tuto možnost označilo 100% tázaných. Variantu tichého čtení zvolilo 65% učitelek. Jiné metody: štafetové čtení, paralelní čtení, dublované čtení (metoda pro dyslektické děti) uvedlo minimální počet kantorek (0,5%).

Dříve byla ve školách viděna především metoda hlasitého čtení po lavicích. V dotaznících byla tato metoda označena více než polovinou učitelek (64%),

přesto se v hodinách používají jiné metody, než je tato. Tím můžeme říci, že hodiny čtení jsou díky používání více metod pestřejší a pro děti zajímavější.

### **Otázka č. 3 - Co si představíte pod pojmem netradiční hodina čtení?**

Názorů a nápadů byla spousta. Většina dotazovaných se shodla na tom, že netradiční hodina čtení by se měla konat na netradičním místě, například v knihovně. Výuka by měla být: „...aktivní, střídání činností, dramatizace literárního díla, křížovky, propojení s dalšími předměty (mezipředmětové vztahy), doplňovačky, představení nové knihy, beseda se známým autorem.“ Takto odpovídaly dotazované kantorky.

### **Otázka č. 4 – Jaké metody mají děti v hodinách čtení nejraději?**

Učitelé by měli mít v této otázce jasno, co děti mají o hodině čtení rády. Z výsledků dotazníku vyplývá, že žáci upřednostňují hodiny, které jsou aktivní. Tedy, kde se metody střídají a hodina je postavena na aktivitě žáků. Oblíbené metody: „...dramatizace, střídavé čtení, četba dětského časopisu, představení vlastních knih (referáty), soutěže ve čtení.“ Mnohé metody vypsali žáci v žákovských dotaznících v otázce č. 8.

U této otázky jsme měli možnost srovnat výsledky odpovědí z žákovských dotazníků (otázka č. 8 - Představ si, že jsi pan učitel/ paní učitelka. Zkus se zamyslet nad tím a napiš, jak by vypadala Tvá hodina čtení. Co vše by se ve Tvé hodině dělalo?) s odpověďmi z učitelských dotazníků (otázka č. 4). U učitelů by se myšlenky měly shodovat s nápady žáků. Můžeme říci, že tomu také tak bylo.

### **Otázka č. 5 – Máte vyzorováno, co naopak děti mají v hodině čtení rády nejméně?**

V této otázce se mnohá většina shodla na tom, že děti jsou odpůrci čtení po lavicích. Zdatnějším čtenářům vadí pomalé tempo některých spolužáků. Díky nim ztrácí zájem o text nebo čtou napřed, a poté se sami okamžitě neorientují. Tiché čtení taktéž není u dětí oblíbené. Je zde zase problém čtenářů, kteří dočtou dříve než ostatní. Čekají a nudí se.



### **Otázka č. 6 – Jak nebo čím motivujete děti v hodinách čtení?**

Zde se nám naskytla široká škála nápadů, jak mohou být děti motivované: „Křížovky, doplňovačky, povídání si o tom, proč je čtení důležité. Děti mají rády knihy, které jim představí sama paní učitelka. Později si v nich čtou, listují. Neméně důležitá je i motivace návštěvou knihovny v době výuky čtení. Dále čtení textů na začátku hodiny, kde jsou místo některých slov obrázky = obrázkové čtení.“ (ukázka č. 5 viz. příloha)

V této otázce kantorky vypisovaly spousty nápadů, jak děti motivují v hodině čtení. Můžeme říci, že učitelé motivaci nepodceňují a snaží se v dětech vyvolat zájem o četbu.

### **Otázka č. 7 – Jakými jinými prostředky, metodami, aktivitami rozvíjíte u dětí čtenářství mimo hodinu čtení?**

Většina respondentů ve třídě zavedla třídní knihovnu, kde jsou knihy a časopisy, které si děti o přestávkách půjčují a čtou si v nich. Dalším nápadem byla návštěva knihovny. Žáci vidí nepřehledné množství knih, které je motivují k tomu, aby knihovnu začali navštěvovat. V několika případech (37%) byla zmíněna „dílna čtení“ – čtení vlastních knih v hodině i mimo ni a představování ostatním. Výstava knih je ve třídě oblíbená u 45% dotazovaných.

Učitelé se snaží dětem přiblížit četbu i mimo hodiny čtení, aby děti byly s knihou, časopisem v kontaktu i tehdy, kdy se číst neučí. Vědí, že „pouhé“ hodiny čtení žákům nedají impuls k tomu, aby po knize sami sáhli.

### 6.1.9 Závěry z dotazníkové sondy – učitelé

---

- Nejvíce dotazovaných má pedagogikou praxi mezi 6 – 10 lety (31%).
- V pátých ročnících vyučovala většina respondentů (55%).
- Ve výuce čtení kantoři preferují organizační formu – skupinovou práci (84%). Naopak nejméně využívaná forma je individuální (45%).
- Metody, které učitelé nejvíce používají ve svých hodinách, jsou: dramatizace (100%), četba dětského časopisu (100%), hlasité čtení po lavicích (67%).
- Netradiční hodina by měla být aktivní, postavená na střídání metod a organizovaná na netradičním místě, a to jiném než je školní třída, například v knihovně.
- Děti mají oblíbené metody, které i sami kantoři v hodinách nejvíce používají. Jsou to tedy: dramatizace, četba dětského časopisu, dále pak křížovky, doplňovačky.
- Podle učitelů děti čtou nerady po lavicích. I tiché čtení nepatří mezi oblíbené.
- Učitelé děti v hodinách čtení motivují pomocí křížovek, obrázkového čtení, rozhovoru, hádanek, rébusů.
- Mimo hodiny čtení jsou děti motivované návštěvou knihovny, školní knihovničkou, výstavou knih ve třídě, dílnou čtení.

I pro tuto část jsme si v úvodu diplomové práce zadali výzkumné problémy, na které jsme hledali řešení. První výzkumný problém – **Závisí výběr metod a organizačních forem na délce praxe pedagogů?**

Po zhlédnutí všech dat z dotazníků jsme došli k závěru, že délka praxe učitele neovlivňuje výběr metod a organizačních forem pro výuku čtení. Všichni dotazovaní odpovídali velmi pestře. Odpovědi každého respondenta bylo něco originálního. Naopak ti, kteří ve školství tráví poměrně dlouhou dobu, se snaží o nové moderní metody a formy a vyhledávají je, aby děti měly nejen pestrou hodinu, ale dokázaly čtenému textu porozumět.

## **Druhý výzkumný problém – Jaké motivační metody učitelé v hodinách čtení používají nejčastěji?**

Motivace je důležitá ve všech předmětech. Je to jakýsi motor, který člověka pohání k určité činnosti. Většina dotazovaných učitelů se shodla na tom, že na začátku hodiny je dobré motivovat rozhovorem, který naváže na dané téma. Další motivační činností je dramatizace. Začátek hodiny čtení může být motivován i četbou z dětského časopisu.

## **Třetí výzkumný problém – Co děti podle učitelů ve skutečnosti upřednostňují v hodinách čtení?**

Děti velmi rády pracují ve skupinkách, jsou rády, když mají možnost tvořit, být aktivní. Upřednostňují dětské časopisy, dále texty, které později dramatizují. Co se týče metod čtení, děti upřednostňují střídavé čtení.

Hypotézy o výsledcích výzkumu:

### **H1) Učitelé s kratší pedagogickou praxí používají širší výběr metod a organizačních forem než učitelé s praxí delší.**

Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Učitelé s delší praxí používají stejný okruh metod a organizačních forem jako jejich mladší kolegové.

### **H2) Názory učitelů a žáků na zajímavé metody a org. formy v hodinách čtení se shodují. To znamená, že učitelé vědí a dovedou odhadnout, co děti v hodinách čtení baví.**

Tato hypotéza se nám potvrdila. Metody a org. formy se shodovaly s výsledky v žákovských dotaznících (otázka č. 8) s výsledky v učitelských dotaznících (otázka č. 5). Děti i učitelé v hodinách čtení upřednostňují dramatizaci, střídavé čtení, hry, soutěže, četbu dětského časopisu.

V obou případech je shoda v tom, že hodina má být především aktivní.

### 6.1.10 Diskuse

---

Před výzkumným šetřením na ZŠ jsme provedli předvýzkum, abychom zjistili, zda-li jsou dané otázky v dotaznících respondentům srozumitelné a jasné. Předvýzkum nám pomohl tím, že jsme některé otázky ještě více upřesnili.

Náš vzorek byl malý, a proto nebyl reprezentativní. Z tohoto důvodu nemůžeme výsledky zevšeobecňovat.

V první části se výzkumu zúčastnilo 215 žáků 3. – 5. tříd ZŠ. Ve druhé části bylo dotazovanými 62 učitelů, kteří vyučují čtení ve 3. – 5. ročnících ZŠ. Některým učitelům jsme měli možnost položit otázky, které souvisely s daným tématem – rozvíjení dětského čtenářství. Všichni tázaní (32%) se shodli na tom, že dnešní děti velice nerady čtou. Učitelé tedy musí v hodině čtení i mimo ni vynaložit velké úsilí k tomu, aby je k četbě přiměli. Někteří vidí prvopočáteční nezáměr k četbě u rodičů, jiní dávají vinu počítači, médiím.

V rámci dotazníků jsme chtěli získat co nejpřesnější informace o dětském čtenářství z pohledu dětí a z pohledu učitelů.

Ve čtyřech případech (větší počet náslechoových hodin nebylo časově možné zvládnout) jsme měli možnost zúčastnit se výuky čtení, ve které děti v první části vyplňovaly dotazníky. Můžeme říci, že žáci byli z velké části ovlivněni učitelem, který jim pomáhal a radil, jak a co do dotazníku vyplnit. Do průběhu jsme nezasahovali. Chtěli jsme později tyto výzkumné vzorky porovnat s výzkumnými vzorky dětí, které je vyplňovaly samy. Rozdíly jsme mezi dotazníky našli. Respondenti, kteří byli ovlivněni učitelem, měli odpovědi z větší části kladné k problému čtenářství.

Velkým plusem pro tuto metodu je to, že za krátkou dobu jsme získali spousty zajímavých odpovědí. Na druhou stranu některé odpovědi nemusely být pravdivé, objektivní z důvodu nepochopení otázky ze strany respondenta. I my jsme nemuseli danou odpověď pochopit tak, jak ji zapsal dotazovaný.

Respondenti se mohli snažit nevědomky přikrášlovat odpovědi, a tím pádem výsledky nemusely být zcela pravdivé.

Z těchto důvodů bychom neměli výsledky brát za 100% objektivní. Přesto věříme, že dotazovaní se snažili maximálně spolupracovat.

## 7. Závěr

---

V naší diplomové práci jsme se zabývali problémem, jak rozvíjet čtenářství u dětí mladšího školního věku. Snažili jsme se najít výukové metody a organizační formy v hodině čtení, které v dětech podpoří chuť k četbě.

V teoretické části jsme rozpracovali pohled na výuku čtení v minulosti u nás i ve světě. Můžeme říci, že mnohé myšlenky týkající se výuky čtení se dochovaly dodnes.

V kapitole 3 jsme poukázali na výzkumy, které se zabývají čtenářstvím (PISA, PIRLS). Díky nim můžeme vidět, jak si naši žáci stojí v otázce čtení nejen u nás, ale i ve světě.

Další kapitola je věnována rodině. Myslíme si, že právě tato skupina je v otázce čtení pro dítě velmi důležitá. Rodina dává dítěti první impulsy k četbě a záleží na ní, jak se dítě bude v této dovednosti vyvíjet dále.

Téma naší diplomové práce nám dalo možnost hlouběji nahlédnout a podrobněji prostudovat RVP a vzdělávací program ZŠ. Snažili jsme se mezi těmito vzdělávacími programy nalézt určité rozdíly v otázce literární výchovy na 1. stupni. Došli jsme k závěru, že RVP se zaměřuje mnohem více na aktivitu žáka v hodině než program ZŠ. Dále RVP klade důraz na mezipředmětové vztahy.

V článku 5. 2 jsme charakterizovali výukové formy a metody a dále jsme se snažili najít způsoby, jak s nimi pracovat v hodinách čtení.

Motivace je velmi důležitá ve všech vyučovacích předmětech (a nejen v nich). Učitel by ji neměl ve svých hodinách opomíjet. Jak vnitřní, tak vnější motivace má ve výuce své opodstatněné místo. Snažili jsme se najít některé prostředky, kterými děti motivovat v hodině čtení a zároveň zjistit, jaká motivace je pro děti na 1. stupni nejúčinnější.

Pojem dyslexie je v dnešní době velmi aktuální. Každý učitel se jistě s dyslektickým žákem někdy setkal. V článku 5.4 jsme chtěli na tento problém

poukázat a současně přiblížit individuální přístup k žákovi s touto specifickou poruchou.

V praktické části jsme výzkumem chtěli zjistit, jaký postoj mají děti k četbě a jak učitelé pracují v hodinách čtení, aby v dětech rozvíjeli dovednost čtení.

Ze žákovských dotazníků jsme se dověděli, že obliba čtení převládá u dívek. Stejný výsledek byl zaznamenán i v roce 1994 a o deset let později ve výzkumu, o kterém jsme se zmínili v teoretické části v paragrafu 3.1.1 (o výsledcích informuje Ladislava Lederbuchová). Chlapci jsou mnohem většími fanoušky filmů než dívky. Přesto i necelá polovina dívek se podívá raději na film, než by si přečetla knihu. Stejnou informaci zaznamenaly i výzkumy v roce 1994 a 2004, které říkají, že žáci dávají přednost spíše filmu než knize. Ve volném čase sáhne až 61% chlapců po knize. U dívek je to 92%. Můžeme říci, že tento výsledek je velmi pozitivní.

Více než polovina chlapců (68%) knihu přečte, protože musí. Naopak dívky knihu čtou, protože chtějí. Tato informace nám udává, která motivace převládá u dívek a chlapců. Chlapci jsou ovlivněni motivací vnější. Dělají to, co chce okolí. Kdežto dívky jsou ovlivněné motivací vnitřní. Čtou, aby se něco dověděly. V tomto případě by se učitelé měli zamyslet a uvědomit si některé psychické rozdíly mezi chlapci a dívkami. To znamená přizpůsobit hodinu tak, aby číst z vlastní vůle chtěli všichni žáci bez rozdílu pohlaví.

Děti mladšího školního věku čtou za měsíc poměrně málo knih. 64% chlapců nepřečtou žádnou, u dívek je to 8%. I zde můžeme vidět rozdíl v četbě mezi chlapci a dívkami.

Časopisy jsou oblíbený druh četby především u chlapců (85%), u dívek je to také velká část (77%). Výzkumy z roku 1994, 2004 nám podávají stejné zjištění. U dětí převažuje obliba časopisů, než-li knih.

V hodinách čtení jsou děti rády aktivní, pracují s textem, luští křížovky, rébusy, dramatizují text...

Závěry tohoto výzkumu bychom jako budoucí učitelé neměli opomíjet.

Některé výsledky poukázaly na to, že jinak bychom měli pracovat s chlapci a jinak s dívkami. Dívky jsou náruživějšími čtenářkami, proto i práce s nimi je podle našeho názoru snadnější. Chlapcům bychom měli pomoci nalézt tu správnou cestu k četbě.

Učitelé se snažili odpovídat velmi originálně a uváděli pestré aktivity, činnosti. Výuka dnes není pouze o tom, že žáci celou hodinu čtou a ve čtení se střídají. Kantoři se snaží, aby děti maximálně v hodině pracovaly. Střídají metody, organizační formy. Velmi oblíbená výuková forma je skupinová práce a projektová výuka. Mnozí učitelé zapojují do svých hodin dramatizaci přečteného textu, dále četbu dětského časopisu. Jak jsme se zmínili výše, časopis má u dětí velkou podporu. Podle učitelů děti nejraději o hodinách řeší hádanky, rébusy, křížovky. Čtou časopisy, dramatizují, soutěží ve čtení. Jedním slovem řečeno, děti chtějí být aktivní. Naopak učitelé mají vyzorováno, že děti čtou nerady po lavicích. Vadí to jak pomalým čtenářům, tak zdatnějším.

Motivaci učitelé pokládají za velmi důležitou. Je samozřejmé, že každý žák je jedinečný, proto i stejná motivace nemusí každému vyhovovat. Kantoři by měli znát své žáky a vědět, co v nich vyvolá zájem o četbu. „Naši“ učitelé své žáky motivují knihami, které oni sami přinesou, návštěvou knihovny, obrázkovým čtením...

I mimo hodinu čtení jsou učitelé aktivní, co se týče nalákání dětí k četbě. Navštěvují knihovnu, zavádějí dílnu čtení. To znamená, že vystavují ve třídě knihy, zařizují třídní knihovničku...

Učitelé by neměli dopustit, aby žáci považovali hodinu čtení za odpočinkovou, ale naopak se snažit, aby se na každou hodinu těšili a sami vyhledávali a četli knihy, které budou považovat za zajímavé.

Naše diplomová práce nám dala mnoho odpovědí na problém dětského čtenářství. Snažili jsme se obsáhnout všechny formy a metody, kterými získat dětského čtenáře k četbě. Četba knihy dává dítěti více, než pouhé pasivní sledování televize, hraní her na počítači apod.



Učitel je ten, který naučí nejen žáka číst, ale také ho seznámí se spoustou zajímavých knih. Kniha obohatí jeho citový život, rozšíří jeho vědomosti a slovní zásobu.

Snaha učitele je, aby dítě získalo ke čtenářství kladný vztah. Největší odměnou za jeho snahu by mělo být, že kniha bude dítě a později dospělého člověka provázet po celý život.

## Literatura:

1. ALLEN, K., MAROTZ, L. *Přehled vývoje dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1981.
3. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., KUČEROVÁ, H. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informátorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.
5. ČERNÝ, J., HAVEL, J., PROPPEROVÁ, M. *Obrázkové čtení*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01067-4.
6. *Čtením ke vzdělání – texty z konference čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (Czech RA) Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
7. ELMANOVÁ, O. *Kniha pro dobré rodiče*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-530-5.
8. GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0971-6.
9. CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky českého čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a.s. 1995. ISBN 80-85865-40-8.
10. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. 1. vydání
11. CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: ADONIA, s.r.o. 2002. ISBN 80-86500-53-5.
12. KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
13. KRAMPOLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha, 2005. ISBN 80-21-0486-4.

14. KOMENSKÝ, A., J. *Počátky čtení a psaní*. Státní nakladatelství v Praze, 1946.
15. KONDÁŠ, O. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1982. ISBN 80-249-0953-8.
16. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
17. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
18. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
19. MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Praha: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
20. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji výchovy dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
21. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Praha: HaH, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
22. MEČÍŘ, M. *Péče o malé dítě*. Praha: SPN, 1975.
23. MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003. ISBN 80-7172-613-3.
24. MEREDITH, K., STELLE, J., TEMPLE, Ch. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Příručka VIII. 1998.
25. MERTIN, V. *Na co se často ptáte?* Praha: Scienta, 2004. ISBN 80-7183-316-9.
26. MICHALOVÁ, Z. *Základy čtení II*. Praha: Tobiáš, 2002. ISBN 80-85808-99-4.
27. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
28. PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se!* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-102-9.
29. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
30. PROKEŠOVÁ, M. *Základy psychologie*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-7-8.
31. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

32. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2004
33. ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1984)*. Univerzita Palackého v Olomouci, 1999.
34. SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.
35. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
36. TAUBENHALSOVÁ, K. *Literární výchova na obecné škole*. Praha: Pansofia, 1994. ISBN 80-85804-31-X.
37. VINŠÁLEK, A. *Vývoj metod pro počátečního čtení a psaní*. Fakulta pedagogická v Plzni, 1972.
38. WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze – PF, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
39. WYCKOFF, J., UNELLOVÁ, B. *Výchova bez křiku a pohlavků*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1193-8.
40. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8007.
41. Mertin, V. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem*. Dostupné na Internetu: [www.rodina.cz/clanek4031.htm](http://www.rodina.cz/clanek4031.htm)
42. Sárközy, R. *Česká škola*. Dostupné na Internetu:
43. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=100878&CAI=2125>
44. ÚIV. *Srovnání výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA*. Dostupné na Internetu: <http://www.uiv.cz/tisk/86/342>

## **Přílohy:**

**č. 1a, č. 1b - žákovský dotazník**

**č. 2a, č. 2b - učitelský dotazník**

**č. 3a, č. 3b - ukázka z časopisu Kačer Donald**

**č. 4a, č. 4b - ukázka z časopisu W.I.T.C.H.**

**č. 5 - obrázkové čtení**

## Příloha č. 1a

Ahoj, jmenuji se Mirka. Mohu Tě požádat o pomoc? Ve škole jsme dostali za domácí úkol najít právě takového chlapce nebo dívku, jako jsi Ty a poprosit ho/ji o vyplnění otázek, které jsou na těchto listech papíru. Věřím, že mi pomůžeš. Otázky si pečlivě přečti. Snaž se napsat co nejpravdivější odpověď. Otázky jsou anonymní, to znamená, že žádný z těchto listů nepodepisuj. Děkuji Ti za Tvou spolupráci.

**Hodící se zakroužkuj:**

Jsem chlapeček – dívka

Chodím do 3. třídy – do 4. třídy – do 5. třídy

**Na otázky, které budou následovat, odpovídej prosím pravdivě.**

**1) Máš rád ve škole hodiny čtení?**

Ano, mám,

protože \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ne, nemám,

protože mě nepřitahují čtení knih.  
\_\_\_\_\_

**2) Přečteš si knihu nebo se raději podíváš na stejnojmenný film?**

Raději si přečtu knihu,

protože \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Raději se podívám na film,

protože poslouchám mluvit. některé knihy jsou moc nudné.  
\_\_\_\_\_

Jiná odpověď \_\_\_\_\_

## Příloha č.1b

3) Když máš volný čas, sáhneš rád po knize? Hodící se zakroužkuj.

☒ Ano

☐ Ne

4) Jaký důvod máš k tomu, že si přečteš knihu? Hodící se zakroužkuj.

☒ a) Musím, protože přečíst knihu mám za domácí úkol.

☐ b) Musím, protože rodiče chtějí, abych knihu přečetl/a.

☐ c) Chci si ji přečíst, protože mi ji doporučila paní učitelka.

☐ d) Chci si ji přečíst, protože mě zajímá, o čem kniha je.

5) Kolik knih přečteš za měsíc? Hodící se zakroužkuj.

☒ a) žádnou

☐ b) 1

☐ c) 2

☐ d) 3 a více

6) Čteš rád(a) časopisy? Hodící se zakroužkuj.

☒ Ano

☐ Ne

7) Je-li Tvá odpověď v otázce 7 ano, napiš, jaké časopisy čteš nejraději. Pokud je Tvá odpověď ne, otázku číslo 8 nevyplňuj.

Spajdr men, bratři donald, o sportu, dráček, o zvířatech,

8) Představ si, že jsi pan učitel/ paní učitelka. Zkus se zamyslet nad tím a napiš, jak by vypadala Tvá hodina čtení. Co vše by se ve Tvé hodině dělalo?

Vyprávěli bychom si o tom co jsme přečetli. Pak bychom by  
malovali. Gouletěli se čtení. Pak bychom nějaký text ( básničky,  
doplňovačky a tak)

## Příloha č. 2a

Dobrý den, jmenuji se Miroslava Jeřábková. Jsem studentkou Pedagogické fakulty na TUL. Dovoluji si Vás oslovit a požádat o vyplnění anonymního dotazníku, jehož otázky se týkají tématu rozvíjení čtenářství na 1. stupni.

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jaké nejčastější metody a organizační formy se v dnešních hodinách čtení používají.

Dotazník Vám zabere jen několik minut. U otázek, kde jsou nabídnuté odpovědi (položka 1,2), můžete zakroužkovat více možností. U ostatních otázek doplňte odpověď vlastními slovy.

Informace o respondentech

\* učitel – učitelka

\* počet roků praxe a) 0-5let

☒ b) 6-10 let

c) 10-20 let

d) 20-30 let

e) 30 a více let

\* ve které třídě čtení vyučujete a) ve 3. třídě

☒ b) ve 4. třídě

c) v 5. třídě

d) v jiné \_\_\_\_\_

1) Které organizační formy výuky nejvíce používáte v hodině čtení? Odpovědi prosím zakroužkujte.

☒ a) frontální (hromadná výuka)

b) individuální výuka

☒ c) skupinová výuka

d) samostatná práce

☒ e) projektová výuka

f) jiné \_\_\_\_\_

2) Které nejčastější metody používáte v hodině čtení? Odpovědi prosím zakroužkujte.

☒ a) hlasité čtení po lavicích

b) střídavé čtení (učitel čte jednu větu, žák další)

c) přednes

☒ d) poslech literárního díla

☒ e) četba dětského časopisu

f) dialogizace

☒ g) dramatizace

h) tiché čtení

i) jiné \_\_\_\_\_



## Příloha č. 2b

3) Co si představíte pod pojmem netradiční hodina čtení?

Představení nové knihy dětem. Výlety v knihovně + beseda se známým spisovatelem. Stačkáři otázky v rámci vyprávění knihy.

4) Jaké metody mají děti v hodinách čtení nejraději?

Dramatizace, soutěže ve čtení, čtení dětského časopisu.

5) Máte vypořádkováno, co naopak děti v hodinách čtení mají rády nejméně?

Čtení po laicích. Zlatýměrým čtením vcelk pomeš tempo některých spolnčáků. Dlhý ním ztrácí zájem o text nebo čtení napřed, a pak se sami ohromně neorientují. Naopak slabší čtenáři si svůj čtení uvědomují a meščí čtení nahlas.

6) Jak nebo čím motivujete děti v hodině čtení?

Kašovky, doplňovačky, obrazkové čtení, hádanky

7) Jakými jinými prostředky, metodami, aktivitami rozvíjíte u dětí čtenářství mimo hodinu čtení? (např.: výstava knih ve třídě, dětské časopisy k nahlédnutí o přestávce, noc s knihou ve školní tělocvičně...)

Třída: knihovna s knihami a časopisy, místní knihovna.

Děkuji za spolupráci a přeji hezký den.

**V ČÍSLE:**

**Není sněhulák jako sněhulák** 14

Ne ne! Všichni v Kačerevě staví sochy na starostovu soutěži o padesát dolarů!

**NOVÉ KOMIKSY!**

**Kapitánem na ledovci (část 1)** 31

**Kapitánem na ledovci (část 2)** 39

**26**

**Kačeří hlavolamy**

**23**

**DÁREK**

**OBSAH:**

**PŘEHLÍDKA VTIPŮ 2**

**DÁREK 23**

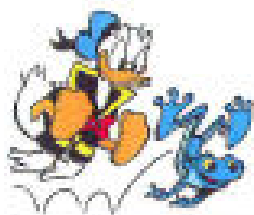
**VTIPY, TIPY, TRIKY 24**

**KAČEŘÍ HLAVOLAMY 26**

**MICKEYHO HÁDANKY 30**

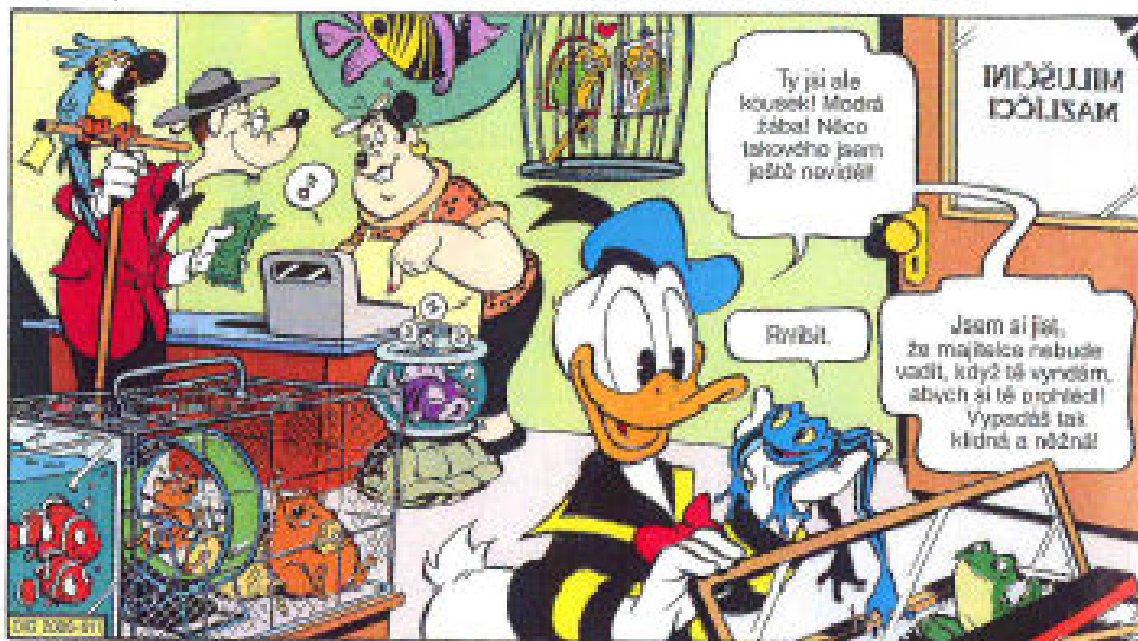
**PERO**

**S NEVIDITELNÝM INKOUSTEM**



# KÁČER DONALD

**Přelez, přeskoč, neuteč!**



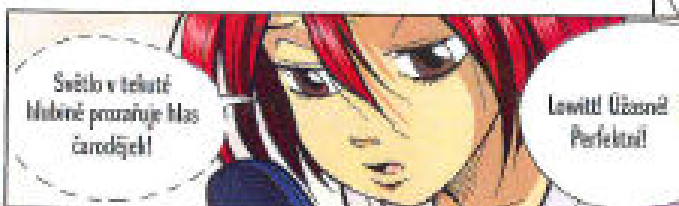
# W.I.T.C.H.

v předchozím čísle



Cornelia se dozvídá, že Petr musí ve škole odevzdat aparaturu, kterou si půjčil pro Kobaltu.

Společně s Hay Lin se rozhodnou, že se vplíží do Mattova domu a aparaturu odnesou. Jenže nečekaně se vrací Mattova máma.



10

Will ve svatebním salonu marně dumá, co znamenají slova básně.



Díky pomoci profesora Collinse rozluští tajemství záhadné knihy.



První kámen, potřebný k jejímu otevření, se má nacházet na Ostrově Mořských panen.

Čarodějky se shodnou, že se tam rozhodně musejí vypravit. Will udělá cokoli, aby svého kluka osvobodila.

Podarí se dívkám dostat se na ostrov?



# Zápisník čarodějky

## Vůně léta

Pokud chceš, aby tvůj pokoj pořád voněl prázdninami, porěs si v něm potpourri – pytlíček naplněný směsí bylin, rostlin a kamínků. Můžeš ho koupit v prodejně s drobnostmi nebo si ho vyrobit sama. Uvař oblíbené květy, přidej dvě šálky a několik mušlíček a nasyp je do lněného pytlíčku.

## Levandule

To je opravdu neobyčejná rostlina. Včely dělají z jejího pylu velice chutný med. Zavěšená ve skříni odhání moly a dokáže dát tvým šatům příjemnou vůni. Také se dá vařit jako čaj. Usmadňuje usínání a pomáhá při žaludečních potížích.

## Víš, že...

- Ve dvacátých letech bylo v amerických kinech zakázáno pojídání popcornu. To proto, že jedlici dělali velký bluk a rušili představení.
- Kočky jsou jediná savci, kteří nemají rádi sladká jídla. Nemají patřičné chuťové pobárky a vůbec je necítí.
- Když se do Anglie poprvé dostala mrkev, ženy ji místo ke konzumaci používaly jako dekoraci do vlasů.

## Dějiny čokolády


























Čokoláda pochází z Jižní Ameriky. Zpočátku se z ní připravoval nápoj. Do Evropy ji přivezli Španělé. O světový úspěch čokolády se přičinila španělská princezna Marie Terezie, která si vzala francouzského krále Ludvíka XIV. Ona a její poddaní nedokázali bez tohoto sladkého nápoje žít.

## Prázdninový snář

- Prázdniny** – nebuď domýšlivá – může to být překážkou při uskutečňování tvých cílů
- Hyacint** – každé tvé rozhodnutí se ti podaří
- Pláž** – slibuje hodně zajímavých událostí
- Vycházející slunce** – nejbližší dny budou klidné a bez nepříjemných překvapení
- Tulipány** – počká tě zklamání
- Louka** – máš dobré úmysly a můžeš hodně získat
- Marcé** – pozor, někdo blízky tě může zradit!



Jiří Havel  
Honzík  
má taky  
pravdu

Cestou ze  jsme si povídali o ovoci.  
„Mně chutnají hlavně ,  a ,  
prohlásil Jirka. „Nejvíc vitamínů je ale  
v jižním ovoci,“ řekla Bára. „Je v něm  
hodně . Když vidím  a ,  
sbíhají se mi sliny v .“ „To já mám  
radši , , , a čaj s ,  
přidala se Klára. Jižní ovoce mám taky  
moc rád, hlavně , , , ,  
, ,  a ,“ chlubil  
se pyšně prvňáček Honzík. „To přece  
není jižní ovoce!“ smály se mu   
Honzíkovi zasvítily  a  
zrychlil se mu dech. „Jenže naše  
nám je vozí z jižních Čech!“ 

Dagmar Jažková